

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Participace žáků ve všeobecných a odborně zaměřených oborech středních
škol v evropském srovnání

Pupil Participation in General and Vocational Programmes of Upper
Secondary Education in European Comparative Perspective

Veronika Karičáková

Vedoucí práce: PhDr. David Greger, Ph. D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: B AJ-IT

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Participace žáků ve všeobecných a odborně zaměřených programech středních škol v evropském srovnání potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 7. 2021

Poděkování

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu práce, panu Davidu Gregerovi, za inspiraci k tomuto tématu, nenahraditelné sdílení vědomostí, zkušeností i kontaktů, které mi umožnily se s ním seznámit, a veškerý věnovaný čas. Dále děkuji všem osloveným odborníkům, kteří odpovídali na mé otázky a sdíleli data, o kterých měli povědomí, zejména panu magistru Vladimírovi Hulíkovi z MŠMT a paní inženýrce Janě Trhlíkové z Národního pedagogického institutu ČR. Své rodině a přátelům moc děkuji za podporu během celého svého studia.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce srovnává vyšší sekundární vzdělávání v Česku a v jiných evropských zemích se zaměřením na podíly studentů ve všeobecných versus odborných středoškolských oborech. V teoretické části se zabývá konceptem diferenciací ve školství, dále představuje český systém středních škol v kontextu mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání a argumenty podporující větší důraz na všeobecné nebo naopak odborné obory. V druhé části práce jsou pomocí analýzy sekundárních dat z databáze Eurostatu zjišťovány podíly studentů ve všeobecných či odborných oborech vyššího sekundárního vzdělávání v jednotlivých evropských zemích a jejich vývoj. Ukazuje se, že Česká republika má třetí nejnižší podíl studentů ve všeobecných oborech mezi evropskými zeměmi, který ale mezi roky 2013 a 2018 pomalu, ale stabilně roste. Na základě vývoje mezi roky 2013 a 2018 byly dále zvoleny země k podrobnějšímu šetření, podařilo se tak zpracovat bližší popis vývoje těchto podílů v Maďarsku, Švédsku a Dánsku. Tato šetření pomocí dotazníku/rozhovoru popsala mimo jiné některé důvody vedoucí ke snaze zvýšit podíl studentů v odborných středoškolských oborech, mezi které stále patří snaha poskytnout co nejlepší přípravu na trh práce. Poslední část výzkumu ukázala, že mezi všeobecnými a odbornými obory vyššího sekundárního vzdělávání je patrný trend napříč většinou zemí – v odborných oborech převládají většinou chlapci, ve všeobecných pak většinou dívky.

KLÍČOVÁ SLOVA

vyšší sekundární vzdělávání, odborné a všeobecné středoškolské vzdělání, srovnávací studie, Evropa, indikátory

ABSTRACT

This thesis compares upper secondary education in Czechia and in other European countries. It focuses on the proportion of students enrolled in general and vocational upper secondary education. The theoretical part of this thesis is dedicated to differentiation in education, it also presents the Czech upper secondary school system in terms of the International Standard Classification of Education and puts down some arguments and studies supporting general, or vocational programmes. The second part is based on a secondary research using data about participation in education from the Eurostat database. I compared the proportion of students in general and vocational programmes in the Czech republic and other European countries and its development. It shows that Czechia has one of the lowest proportions of general upper secondary students in comparison with other European countries, but the proportion was slowly but steadily growing between the years 2013 and 2018. Based on the development between these two years, a few countries were chosen for a closer examination. I managed to compile more detailed description of the cases of Hungary, Sweden and Denmark. Based on interviews and results of questionnaires, I found out about some reasons which are leading governments of these states to support more vocational education. The main one remains to be the effort to provide the best preparation for the labour market. Last part of the research showed that there is a trend of more female students attending general upper secondary programmes and males more often taking the vocational programmes in most of the european countries.

KEYWORDS

Upper-secondary education, Vocational Education and Training (VET), general education, comparative study, Europe, indicators

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická východiska práce	9
1.1 Srovnávací pedagogika	9
1.1.1 ISCED 97.....	10
1.1.2 ISCED 2011.....	11
1.2 Školní vzdělávání v České republice	12
1.2.1 Zařazení českých škol a programů do úrovně ISCED	12
1.2.2 Cíle (středoškolského) vzdělávání, funkce školy	14
1.2.3 Kvalifikační funkce školy.....	14
1.2.4 Selektivní funkce školy	15
1.3 Všeobecné a odborné zaměření oborů	19
1.3.1 Studie a argumenty podporující odborné vzdělávání	20
1.3.2 Studie podporující všeobecné vzdělávání.....	21
2 Cíl práce a výzkumné otázky.....	23
3 Metodologie.....	23
4 Výsledky.....	27
4.1 Podíl studentů ve všeobecných a odborných oborech	27
4.2 Vývoj podílu studentů ve všeobecných a odborných oborech	30
4.2.1 Maďarsko.....	37
4.2.2 Švédsko.....	44
4.2.3 Dánsko	50
4.3 Aspekt pohlaví ve všeobecných a odborných oborech.....	54
5 Shrnutí, diskuse a závěr	57

Seznam použitých informačních zdrojů	59
--	----

Úvod

Jedním z nejvíce rezonujících témat českého školství je v posledních letech, společně s otázkou státních maturit, otázka vnější a vnitřní diferenciací – tedy otázka toho, zda, kdy a jak mají být žáci a studenti rozdělováni do samostatných studijních skupin, tříd či přímo institucí (škol) na základě jejich odlišných schopností, zájmů či studijních předpokladů.

Velkým tématem je například zrušení víceletých gymnázií, zejména z důvodu jejich negativního vlivu na rovnost příležitostí ve vzdělávání a sociální segregaci dětí. Na druhé straně barikády však stojí ředitelé a učitelé těchto škol a vzdělanější rodiče, kteří „poukazují na jejich [gymnazijní] výrazně lepší vzdělávací výsledky“ (Sucháček, 2014, s. 151). Několik výzkumů v posledních letech se snaží ověřovat relevantnost nejrůznějších argumentů pro i proti (např. Matějů a Straková, 2003; Straková a Greger, 2013), a nadále upozorňují na negativní dopady tohoto brzkého rozdělování dětí do výběrových škol (na děti zůstávající na základních školách i na společnost jako celek). Zároveň výzkum CLoSE ukázal, že podobné děti (z hlediska jejich rodinného zázemí, testových výsledků v 6. ročníku, postojů ke vzdělávání aj.) dosahují stejného progresu mezi 6. a 9. ročníkem na víceletých gymnáziích i na ZŠ (viz Greger, Straková, Martinková 2021; Martinková, 2020).

Dalším diskutovaným problémem v kontextu českého vzdělávání je množství středoškolských studentů zapsaných do všeobecných nebo naopak odborně zaměřených oborů. Jedním z mediálně prezentovaných názorů je obava z nedostatku kvalitních absolventů učňovských oborů (např. Novinky.cz, 2018) a s tím související kritika rostoucího zájmu o všeobecné vzdělání zakončené maturitní zkouškou, která je sama předmětem zásadních diskusí. Zaznívají také hlasy srovnávající aktuální stav a znalosti žáků a studentů s dobou dřívejší, které kriticky komentují pokles úrovně gymnázií, které jsou nyní přístupnější většímu procentu populace než dříve (např. Suchomel, 2008).

Tato práce si klade za cíl přinést srovnání vyššího sekundárního vzdělávání ČR s dalšími evropskými zeměmi, se zaměřením na podíl počtu studentů všeobecných oborů na celkovém počtu středoškoláků. Chce také poskytnout náhled do případů zemí se zajímavým vývojem

v této oblasti mezi roky 2013 a 2018 a dotýká se také otázky zastoupení chlapců a dívek ve studiu všeobecných a odborných oborů ve zkoumaných zemích.

V první části práce se věnuji teoretickým aspektům srovnávací pedagogiky, představuji systém středoškolského vzdělávání v ČR se zapojením mezinárodní terminologie nutné pro účely srovnávací analýzy a představuji také některé z argumentů a studií přiklánějících se spíše k podpoře všeobecného či odborného vzdělávání.

Druhá část práce je metodologicky sekundární analýzou administrativních dat o průchodu žáků vzdělávací soustavou, čerpaných z databáze Eurostatu. Odpovídá na otázky ohledně toho, zda má Česko v rámci Evropy nadprůměrný nebo podprůměrný podíl studentů ve všeobecných oborech středních škol, prezentuje vývoj tohoto čísla v ČR i v ostatních zemích, a případy tří vybraných zemí pak rozebírá podrobněji. Prezentuje také výsledky ohledně podílu dívek a chlapců v těchto oborech.

Výsledky práce pak mohou posloužit jako podklad či inspirace k dalším výzkumům, které mohou pomoci nacházet co nejlepší směřování našeho vzdělávacího systému.

1 Teoretická východiska práce

1.1 Srovnávací pedagogika

„Srovnávací (komparativní) pedagogika je vědní disciplínou zabývající se srovnáváním vzdělávacích systémů nebo jejich částí ve dvou nebo více zemích. [...] Často se používá termín mezinárodní srovnávací pedagogika pro označení výzkumné oblasti, která srovnává pedagogické jevy ve více zemích, přináší inspiraci a kritický pohled na vlastní vzdělávací systém, podporuje hledání obecných řešení v mezinárodním měřítku“ (Průcha et al, 2003, s. 226). Greger (2015, s. 59 - 66) dále upřesňuje, že srovnávací pedagogika může mít rozmanitější škálu porovnávaných entit nežli země a jejich vzdělávací systémy (např. kultury či regiony) a často se dnes soustředí na konkrétní fenomén nežli na celý vzdělávací systém. Také informuje o sporném řazení tzv. „single-country studies“ (studií jedné země) do výzkumů zařazovaných pod srovnávací pedagogiku s tím, že se k němu lze přiklonit např. v případech, kdy daná studie „užívá pojmy, které lze použít i pro jiné země, rozvíjí pojetí, které lze aplikovat i na jiné země a/nebo cílí na zobecnění, které přesahuje jednotlivý případ dané země. (Landman, 2008, s. 28, překlad vlastní).“

Srovnávací pedagogika využívá mimo jiné „indikátory v oblasti vzdělávání“ (angl. „educational indicators“), což jsou „ukazatele, které vypovídají o vlastnostech, produktech, fungování a financování vzdělávacího systému“ (Průcha et al, 2003, s. 82). „Hlavním cílem používání indikátorů je popsat základní charakteristiky vzdělávacího systému pomocí jeho dílčích částí – popsat, v jakém vztahu jsou jednotlivé části a jak se mění v čase. Taková informace může být použita pro hodnocení pokroku ke stanoveným cílům či standardu a v porovnání s dřívějšími zjištěními (hodnotami) nebo pro srovnání s daty jiné instituce či země, což koresponduje se skutečností používání indikátorů na národní i mezinárodní úrovni. (Shavelson et al., 1991 cit. podle Greger, 2010, s. 31)“.

Tato práce se zaměřuje na porovnání dílčí části školního vzdělávání v různých zemích v průběhu let, dle popisu výše by se tedy dala označit za práci s indikátory. Greger (2010, s. 31) však zmiňuje, že „další autoři (např. Cave et al., 1997) ještě k definici indikátorů dodávají, že indikátor musí umožňovat interpretaci změn v rámci daného

indikátoru jasně jako změnu k dobrému či špatnému. Indikátory podle těchto autorů mají ze své podstaty povahu hodnotící (evaluační), spíše než jen čistě informativní.“

V této práci jsou hlavními srovnávanými daty počty, resp. poměry studentů v odborném a všeobecném odvětví vyššího sekundárního vzdělávání (ISCED 3). Jedná se tak o sledování ukazatele (indikátoru) průchodu studentů vzdělávací soustavou vyššího sekundárního školství v Evropě, který lze sledovat v čase a ukazovat na jeho trendy, nicméně na hodnotovém posouzení těchto trendů nepanuje shoda.

Jedním z široce užívaných nástrojů ve srovnávací pedagogice je také Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (ISCED), která umožňuje lepší porovnatelnost dat o výsledcích a cílech vzdělávání napříč různými vzdělávacími systémy. Byla vytvořena organizací UNESCO a prošla několika aktualizacemi. Jedná se o rozdělení vzdělávacího procesu (ISCED-P) či dosažených výsledků (ISCED-A) do určitých stupňů, které mají být dostatečně obecné na to, aby byly použitelné pro všechny vzdělávací systémy, ale zároveň dostatečně konkrétní, aby měly určitou informační hodnotu (UNESCO Institute for Statistics, 2012; ManagementMania, 2016).

1.1.1 ISCED 97

V dříve užívané klasifikaci ISCED 97, se kterou se setkáme zejména v odborných pracích napsaných před rokem 2011, se rozlišovalo 6 základních úrovní.

Úroveň vzdělání		Obvyklý věk		Obv. délka trvání	Vstup z úrovně	Výstup do úrovně	Rámcový výukový program
kód	název	vstupu	výstupu				
0	Preprimární vzdělání	3	6	3	-	1	Uvedení dětí raného věku do prostředí školního typu, získání základních sociálních návyků
1	Primární vzdělání	6	11	5	0	2	Poskytnutí pevného základního vzdělání ve čtení, psaní a matematice spolu s elementárním porozuměním ostatním předmětům
	(první stupeň základního vzdělání)						
2	Nižší sekundární vzdělání	11	15	4	1	TP, 3	Dokončení základního vzdělání, položení základů pro celoživotní vzdělávání, vytváření základních dovedností. Konec povinné školní docházky.
	(druhý stupeň základního vzdělání)						
3	Vyšší sekundární vzdělání	15	19	4	2	TP, 3, 4, 5	Druhý stupeň sekundárního vzdělání, programy jsou častěji předmětově specializovány.
4	Postsekundární terciární vzdělání	19+	20+	1	3	TP, 5	Programy sloužící pro rozšiřování znalostí získaných na úrovni ISCED 3.
5	Terciární vzdělání - první stupeň	19+	24+	5	3, 4	TP, 6	Programy s obsahem na vyšší úrovni než ISCED 3 nebo 4 poskytující kvalifikaci k vědecko-výzkumným programům i k profesím s vysokými kvalifikačními požadavky.
6	Terciární vzdělání - druhý stupeň	24+	27+	3+	5	TP	Programy, které vedou přímo k udělení vědecko-výzkumné kvalifikace.

(Český statistický úřad, 2014)

U jednotlivých úrovní pak existovalo další členění. Konkrétně v případě vyššího sekundárního vzdělávání (ISCED 3), které je pro tuto práci klíčové, se používalo označení různých typů sekundárního vzdělávání 3A, 3B, 3C. Tyto závisely na „zaměření programu, typu následného vzdělávání nebo určení a úhrnné teoretické době trvání programu“ (Český statistický úřad, 2008). Obory označené jako 3A se vyznačovaly tím, že jejich absolventi měli možnost přímo navázat studiem v rámci ISCED 5, v ČR se tedy jednalo o obory s maturitou, jejichž absolventi mohli směřovat na vysoké školy. ISCED 3B bylo označení pro programy, po kterých bylo možné pokračovat ve studiu programů ISCED 5B, což se v ČR týkalo zejména konzervatoří. ISCED 3C u nás označovalo obory takzvaně „nematuritní“, po jejichž absolutoriu lze vstoupit na trh práce, případně pokračovat ve studiích na úrovni ISCED 4 (například nadstavbové studium) či jiného programu ISCED 3. (Český statistický úřad, 2008)

1.1.2 ISCED 2011

Nynější klasifikace působí poněkud komplexněji. Písmena nahradily třímístné kódy, kde každá číslice nese jiný druh informace.

První číslice specifikuje úroveň vzdělávání, podobně jako v ISCED 97, a i konkrétní použití číslic do značné míry odpovídá. Určitých rozdílů bychom si všimli až od šesté úrovně ISCED 6, která u nás odpovídá bakalářským programům, a za kterou následuje ISCED 7 pro programy magisterské, ISCED 8 pro doktorské a ISCED 9 pro „vzdělání jinde neuvedené“ (Český statistický úřad, 2016a).

Druhá číslice v kódu zařazuje program do kategorie, resp. popisuje jeho zaměření. Zde je pro nás směrodatný zejména význam číslice 4, která značí všeobecný/akademický program, a číslice 5, která je určena pro odborné/profesionální programy (tamtéž).

Třetí číslice, která rozlišuje tzv. subkategorie, je ukazatelem dokončenosti stupně vzdělání a možnosti pokračovat dále ve vzdělání na vyšším stupni. Směrodatnými číslicemi pro tuto práci jsou „3“ pro programy bez přímého přístupu k terciárnímu vzdělávání (u nás zjednodušeně nazývané jako „nematuritní obory“) a „4“ pro programy, jejichž absolventi přímý přístup k terciárnímu vzdělávání mají (zařité jako „maturitní obory“) (Český statistický úřad, 2016a ; Český statistický úřad, 2016b).

S touto klasifikací stupňů vzdělávání pracuje mimo jiné Eurostat, který shromažďuje mezinárodní data z nejrůznějších oblastí včetně školství. Jím zprostředkovaná data jsou pak základním zdrojem empirické části práce.

1.2 Školní vzdělávání v České republice

V České republice se do vzdělávací soustavy upravované Školským zákonem řadí školy a školská zařízení, konkrétně „mateřská škola, základní škola, střední škola (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky“ (*Zákon č. 561/2004 Sb.*, 2004, s. 5). Terciární stupeň vzdělávání pak nabízí vysoké školy upravované Zákonem o vysokých školách (*Zákon 111/1998 Sb.*, 1998).

1.2.1 Zařazení českých škol a programů do úrovně ISCED

Základní školy v Česku bychom ve většině případů v mezinárodní terminologii mohli nazvat jako „single structure education“, jelikož většinou v rámci jedné instituce poskytují vzdělání

na úrovni ISCED 1 i ISCED 2 (Eurydice, 2021a). Na druhou stranu, zejména v malých obcích, existují také školy vyučující pouze některé ročníky, například třetina základních škol má pouze první stupeň (ISCED 1, v ČR 1 – 5 ročník) (Eurydice, 2021b). Navíc ne všichni žáci zůstávají během nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2) na základních školách, i když to škola umožňuje. „Více než 12 % žáků ukončuje základní vzdělávání na nižším stupni osmiletých a šestiletých gymnázií (tzv. víceletá gymnázia), malý počet žáků na nižším stupni osmiletých tanečních konzervatoří“ (Eurydice, 2021b). Ty tedy pak odpovídají, minimálně z části, úrovni ISCED 2.

Středoškolské vzdělávání v Česku nabízí typicky vzdělání na úrovni ISCED 3, ačkoliv některé jeho instituce mohou pokrývat také ISCED 2. Navazuje na kompetence a znalosti získané v průběhu povinné školní docházky a dále je rozšiřuje a/nebo specializuje.

Středoškolské studium dle absolvovaného studijního programu může nabídnout tři stupně dosaženého vzdělání:

1. střední vzdělání – absolvent nezískává výuční list ani maturitní vysvědčení, nicméně v případě zakončení závěrečnou zkouškou je zakončení studia klasifikováno jako dosažení úrovně ISCED 353 (osvědčení o odborném vzdělání neposkytující přímý přístup k terciárnímu vzdělání – studiu na VOŠ nebo VŠ)
2. střední vzdělání s výučním listem – absolvent získává výuční list, osvědčení úrovně ISCED 353
3. střední vzdělání s maturitní zkouškou – absolvent získává maturitní vysvědčení, které je osvědčením buď ISCED 344 (osvědčení o všeobecném vzdělání poskytující přímý přístup k terciárnímu vzdělání) nebo ISCED 354 (osvědčení o odborném vzdělání poskytující přímý přístup k terciárnímu vzdělání). Některé programy zakončené maturitní zkouškou umožňují zároveň získat také výuční list (ISCED 353). (Eurydice, 2021a; Český statistický úřad, 2016)

Po absolvování se volba následující dráhy různí dle vystudovaného programu, získané kvalifikace a preferencí absolventa. Nabízí se přechod na trh práce, studium jiného oboru na

sekundární či postsekundární úrovni nebo studium vyšší odborné či vysoké školy (ISCED 6 a vyšší).

1.2.2 Cíle (středoškolského) vzdělávání, funkce školy

Školský zákon ČR jmenuje obecné cíle, které si školní vzdělávání klade. Patří sem: Rozvoj osobnosti v četných oblastech jejích schopností a hodnot včetně schopností potřebných pro pracovní trh; nabytí vzdělání všeobecného, případně i odborného charakteru; podpora chování založeného na základech právního státu, demokracie a lidských práv, stejně jako na principu rovnosti pohlaví; formování vlastní identity vzhledem ke svému národu a respekt identit druhých; seznámení se světovými a evropskými kulturními hodnotami a se zásadami evropské integrace; uplatňování vědomostí o udržitelném rozvoji a ochraně prostředí a zdraví člověka (*Zákon č. 561/2004 Sb.*, 2004).

Werfhorst a Mijs (2010, [s. 409], překlad vlastní) shrnují čtyři základní úlohy vzdělávání, které jsou dnes platné pro většinu západních společností, takto: „(a) nabízet/podporovat rovnost příležitostí; (b) efektivně vybírat a rozdělovat studenty podle jejich schopností a zájmů; (c) poskytovat schopnosti relevantní pro trh práce a (d) zabezpečit vazbu k vlastní zemi a schopnosti relevantní pro aktivní občanství“. Tyto úlohy tedy poměrně dobře shrnují i většinu cílů vzdělávání v naší zemi, případně souvisí se Zásadami vzdělávání¹, které jsou také uvedeny v našem školském zákoně.

Na smysl školy lze také nahlížet z perspektivy tzv. funkcí školy. Havlík a Kořa (2002, s. 98) uvádí funkce „výchovnou, vzdělávací, kvalifikační, integrační, selektivní“, případně ještě „ochrannou a resocializační či nápravnou“.

1.2.3 Kvalifikační funkce školy

Zatímco vzdělávací a výchovná funkce je do vysoké míry aplikovatelná pro všechny stupně vzdělávání a je poměrně zřejmé, co se pod ní rozumí, kvalifikační funkce je spíše doménou

¹ Zde se jedná zejména o první dvě zásady zmíněné ve školském zákoně, tedy o zásadu: „a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana, b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce.“ (Zákon)

vyššího sekundárního, postsekundárního a terciárního vzdělávání, týká se tedy mimo jiné právě středních škol.

„Kvalifikační funkce je naplňována získáním potřebné míry znalostí a rozvíjením schopností a dovedností požadovaných pro výkon v zaměstnání. Kvalifikaci není vhodné zaměřovat se vzděláváním, které částečně vytváří předpoklady pro profesní uplatnění absolventů škol.“ (Havlík, Kořa, 2002, s. 99)

Zmínění autoři v této oblasti však zároveň upozorňují na fakt, že schopnost dosažení kvalifikace je nevyhnutelně závislá na obecných vzdělanostních předpokladech, které jsou nabývány zejména během všeobecného vzdělávání. Navíc zdůrazňují, že rychlý vývoj dnešních společností ukazuje na úskalí úzkých specializací, kterým je jejich rychlé zastarávání. I proto je tedy velmi důležitý právě obecný studijní základ, na kterém je pak možné během života stavět při doškolování (rekvalifikace) na nově vznikající pracovní pozice. Také zmiňují tlak mezi školami a zaměstnavateli, který vzniká v důsledku měnících se požadavků na udělované kvalifikace. Popisují školy jako instituce, které musí a budou muset i do budoucna hledat rovnováhu mezi svými možnostmi a potřebami budoucích zaměstnavatelů svých absolventů, které navíc nebudou nikdy předem zcela známy, protože se v čase dynamicky mění.

1.2.4 Selektivní funkce školy

Pro tuto práci je také relevantní zmínit funkci škol, kterou Havlík a Kořa nazývají „selektivní“. Popisují ji jako veřejností většinou automaticky akceptovanou praxi, která je přitom ale jednou z kontroverzních otázek ve výzkumné sféře. Žáci bývají totiž během jejich studia, někdy i již ve velmi brzkém věku, rozřazováni do různých škol, studijních programů či skupin. Jejich zařazení má pak v budoucnu často zásadní vliv na to, jaké povolání budou moci vykonávat či zda a co budou moci dále studovat.

Spring (1976) popisuje vzdělávací instituce vzhledem k této jejich funkci jako třídící stroje („sorting machine“). Kerckhoff pak tomuto jevu věnuje článek, ve kterém porovnává určité charakteristiky vzdělávacích systémů různých zemí právě ve vztahu k jejich vlivu na sociální stratifikaci.

Tento proces komentuje tak, že studenti během let ve vzdělávacích institucích dosahují na různá osvědčení, která jim pak dávají určitý sociální status a zařazují je tak do skupin, které se zásadně liší svými životními vyhlídkami (Kerckhoff, 2001). Je zde tedy také patrná nejen závislost pracovního úspěchu daných lidí na tomto třídění, ale taktéž to, jak je bude společnost vnímat. Havlík a Kořa (2002) uvádí, že jde pak o to, jakou hodnotu a prestiž přikládá konkrétní společnost jednotlivým profesím.

Diferenciace

Selektivní funkce školy úzce souvisí s tzv. **diferenciací**, což je dělení vzdělávaných osob na skupiny tak, aby výuka byla co nejlépe uzpůsobena jim „na míru“ – tedy zohledňovala jejich předpoklady, schopnosti, potřeby, zájmy (Průcha, 2003, s. 45).

Diferenciace bývá dělena na vnější a vnitřní dle toho, zda jde o dělení žáků do oddělených škol a tříd nebo zda se rozdělení odehrává například v rámci výběrových kurzů a předmětů na jedné škole, kde nedochází k tak velkým rozdílům ve vzdělávacím prostředí u různých skupin žáků. Tím je pak lépe naplněn požadavek rovnosti.

LeTendre, Hofer a Shimizu (2003, s. 51) ale popisují dokonce 5 typů diferenciace:

(1) Typ školy („School type“) – rozdělení žáků do jiných druhů škol na stejném stupni, kdy každý typ školy může mít jiné kurikulum, způsob organizace a jiné možnosti navazujícího vzdělání. V českém kontextu nejpatrnější na poli středních škol, např. rozdělení studentů do různých odborných škol, lyceí, gymnázií, dle zvolené školy (a programu) se liší kurikulum, délka studia, následné příležitosti k dalšímu studiu či profesi.

(2) Studijní zaměření („Course of Study“) – nabídka různých zaměření, které může žák absolvovat v rámci jednoho typu školy (realizace může vypadat tak, že výuka ústředních předmětů je povinná pro všechny, další má ale student na základě výběru svého zaměření). V ČR takto probíhá výuka např. na některých odborných SŠ, kde předměty povinné všem vyučují celý ročník společně, na oborově specifické předměty se však třída dělí.

(3) Proud („Stream“) – zde se také jedná o určitou volbu v rámci jedné školy, často založenou na známkách a zájmech konkrétního jedince. Oproti studijnímu zaměření je

„proud“ flexibilnější, studenti mají možnost se mezi nimi snáze přesouvat. V rámci naší země se tomuto konceptu zdá být nejbližší např. praxe vypisování volitelných seminářů v závěrečných ročnících některých gymnázií.

(4) Skupiny dle schopností („Ability Grouping“) – rozdělení do skupin v rámci konkrétní třídy či stupně podle schopností/pokročilosti žáků. Může se uskutečňovat na základě odhadu či měření kompetencí žáků s tím, že ze začátku je přechod mezi skupinami uskutečnitelný, ale postupně se stává čím dál komplikovanějším. V ČR podobný princip uplatňují například některé základní školy přijímáním žáků do speciálních „matematických“ či „jazykových“ tříd.

(5) Geografická lokace („Geographic Location“) – školy stejného typu často mají i přes určité jednotné rysy mnohdy odlišnosti v kvalitě, nabídce konkrétních zaměření a dalších příležitostí, které poskytují. Tyto odlišnosti souvisejí s umístěním školy, které mimo jiné ovlivňuje sociální skladbu obyvatel a někdy také financování.

Přínosy a úskalí diferenciac

Van de Werfhorst a Mijs (2010, s. 410) se na diferenciaci dívají s ohledem na výše uvedené funkce vzdělávání a uvádí, že zatímco některé z nich diferenciac podpoří, jiné může omezovat. Takto vznikající nutné kompromisy nazývají „policy trade-off“.

Uvádí například zásadní kolizi mezi úlohou **efektivity a rovnosti**. Diferenciac může podle nich vést k zásadnímu zlepšení efektivity vzdělávání, protože umožňuje lépe cílit na potřeby daných studentů, na druhou stranu vnější diferenciací může docházet k vytváření či prohlubování rozdílů a nerovností.

V oblasti diferenciac lze pak pozorovat ještě jednu výraznou kolizi – hledání rovnováhy mezi přípravou pro trh práce a přípravou člověka jako aktivního občana. Obsah těchto oblastí se sice v několika kompetencích prolíná, je zde ale zároveň značný objem učiva, který se zásadně liší, a zejména pro školské systémy diferencující žáky brzy do škol všeobecného versus odborného zaměření to tak představuje možné úskalí. V odborných školách totiž hrozí soustředění pozornosti na přípravu pro budoucí povolání do té míry, že je zanedbána právě

ona oblast kompetencí a znalostí důležitých pro občanské vzdělání (Van de Werfhorst a Mijs, 2010, s. 411).

Jak zmiňuje například Bederka ve své vícepřípadové studii pěti studentů odborných učilišť v ČR (příklad školy odborného zaměření), hodiny předmětu Občanská výchova, které jsou ve škole hlavním prostorem pro rozvíjení občanských kompetencí, jsou popisovány jako „volnější (či naprosto volné) a není jim připisován větší význam.“ Samozřejmě je potřeba nazírat tento jev jako příklad malého vzorku škol a žáků a autor sám upozorňuje na úskalí subjektivity takového vyjádření (Bederka, 2018, s. 73).

Z výše uvedeného vyplývá, že diferenciací se jeví v určitých ohledech jako přínosná a v jiných naopak problematická či až nežádoucí. Straková například uvádí, že „analýza ukazuje, že navzdory vysoké míře odborné specifičnosti je efektivita českého vzdělávacího systému v usnadňování přechodu na trh práce relativně nízká, stejně jako dosažené výsledky učňů. Tato vysoká diferenciací se navíc značně a s rostoucí tendencí podílí na růstu nerovností ve vzdělávání. (Straková, 2015, s. 168). Tato problematika tedy rozhodně zasluhuje další pozornost ve výzkumné sféře a reflexi nových zjištění v budoucím vývoji vzdělávacího systému.

Diferenciací na poli středních škol

Ačkoliv je v Česku uváděn jako věk prvního dělení dětí do výběrových škol 11 let, dochází u nás k jistému výběru už při nástupu dětí do základních škol. Ty totiž mohou nabízet tzv. „rozšířenou výuku“ některého z předmětů a tento aspekt sledují často vzdělanější rodiče, kteří výběru školy přikládají velký význam. Okolo 2 % základních škol tak dokonce pořádá před přijetím žáků přijímací zkoušky (Straková, 2010). Ve věku 11 let pak přichází při úspěšném složení přijímacích zkoušek možnost odchodu na gymnázium či konzervatoř.

Nicméně první dělení celé žákovské populace do různých studijních drah přichází okolo věku 15 let, po ukončení devítileté povinné školní docházky. Zásadními rozhodnutími při přechodu na střední školy se pro žáky v České republice stává zejména zaměření studia a způsob jeho zakončení. Faktory ovlivňující výběr dalšího vzdělávání se zabývá práce Šťastnové a Drahoňovské (2012), které uvádí, že mezi nejdůležitější atributy pro výběr

dalšího vzdělávání jsou zejména zájem vykonávat práci, která bude daného člověka bavit, taktéž studovat školu, která ho bude bavit a výhledově získá dobře placeného zaměstnání.

Volba zaměření vyššího sekundárního studia vyžaduje v Česku velmi specifickou volbu. Student podává přihlášku ke konkrétnímu školnímu vzdělávacímu programu (ŠVP), od kterého se odvíjí vyučované předměty a další specifika studia. Tento program je připravován jednotlivými školami, musí však směřovat k naplnění cílů stanovených v rámcovém vzdělávacím programu (RVP) pro obor, pod který spadá (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004). Obory, které mohou školy nabízet, jsou uvedeny v Nařízení vlády č. 211/2010 Sb. (2010) a jejich počet je poměrně proměnlivý, nicméně celkově rozeznáváme 31 tzv. „skupin oborů“ a v nich 271 oborů na úrovni ISCED 3 (MŠMT, 2020). Existence oboru ale nemusí automaticky znamenat otevření některého školního vzdělávacího programu spadajícího pod tento obor v daném školním roce.

Kromě zaměření bývá důležitým aspektem pro volbu ŠVP také zakončení studia a s ním spojené udělované osvědčení. Jak bylo uvedeno v kapitole 1.2.1, pouze studium zakončené maturitní zkouškou umožňuje pokračování do terciárního stupně vzdělávání (VOŠ, VŠ). Maturita či výuční list jsou navíc častou podmínkou pro založení některých druhů živostí, ačkoliv si toho pravděpodobně uchazeči o středoškolské programy v době podávání přihlášek nemusí být mnohdy vědomi. Volba nevhodného programu ve věku 15 let může tedy znamenat komplikace v pozdějším životě a znamenat potřebu doplnění vzdělání.

1.3 Všeobecné a odborné zaměření oborů

Obory na poli vyššího sekundárního vzdělávání (u nás středních škol a konzervatoří) můžeme dle jejich náplně nejobecněji rozdělit na všeobecné a odborné. Pro všeobecně zaměřené obory je v České republice typické zakončení maturitní zkouškou a společenské očekávání, že jedinec bude ve studiu pokračovat na terciární úrovni, kde teprve získá specializaci potřebnou pro trh práce.

Odborné vzdělávání oproti tomu většinou nabízí vzdělání dostatečné pro získání profesní kvalifikace a připravuje k možnosti přechodu na trh práce po jeho dokončení. Výjimku zde tvoří lycea, která svým absolventům poskytují „úplné střední odborné vzdělání, ale na rozdíl

od absolventů jiných středních škola učilišť nezískávají kvalifikaci pro výkon povolání“ (SEO -SITE:COM s.r.o., © 2009 - 2021). Absolvent lycea prošel kurikulem obsahujícím značnou část všeobecných předmětů, skládá maturitní zkoušku a předpokládá se jeho pokračování na vysoké, případně vyšší odborné škole. Odborné zaměření lycea má být tedy spíše základem pro navazující studium daného oboru.

Jak již bylo zmíněno výše, zažitá praxe rozdělování žáků do různých škol, oborů či programů má svá úskalí. Vyvstává zde nejen otázka, zda, kdy a podle čeho je optimální žáky rozdělovat, ale také otázky navazující – kolik různých oborů bude vyučováno, co bude jejich obsahem, jak budou vyučovány? Jak moc by měly obory být specifické? Do jaké míry mají odborné obory obsahovat také všeobecnou složku vzdělání? Je dobré regulovat počty studujících v jednotlivých oborech nebo by měla naopak nabídka reagovat zejména na poptávku? A pokud je regulace žádoucí, měli bychom navyšovat spíše kapacitu všeobecných oborů nebo odborných?

1.3.1 Studie a argumenty podporující odborné vzdělávání

V České republice se objevuje narativ nedostatku absolventů učňovských oborů: "Firmy si v posledních letech stěžují na nedostatek kvalitních řemeslníků. Dvě pětiny malých a středních podniků a živnostníků se kvůli tomu podle nedávného průzkumu již dostaly do situace, kdy nemohly přijmout další zakázku. Více než desetinu zakázek muselo odmítnout 14 procent firem, tři procenta musela odmítnout každou třetí" (Novinky.cz, 2018).

Dále zmiňují, že problémem je mimo jiné to, že nedostatek učňů znamená pro mnohé školy souběžnou odbornou výuku několika oborů, kdy učitel musí dělit svou pozornost i během praxí mezi učně několika různých studijních zaměření (tamtéž).

Argumentem pro podporu odborného vzdělávání na úrovni ISCED 3 bývá dobrá příprava pro trh práce a s tím související pokles nezaměstnanosti. Blinova, Bylina a Rusanovskiy (2015) prováděli empirickou analýzu faktorů ovlivňujících zaměstnanost mladých v ruských regionech a zhodnocení role vzdělání. Zjistili, že odborné vzdělání v ruských regionech skutečně snižuje riziko nezaměstnanosti.

Ve Švédsku byla naopak během pilotáže zkoumána reforma dodávající do odborných oborů větší objem učiva všeobecného. Zaměřovala se na zkušenosti daných studentů na pracovním trhu během recese 2008–2010, kdy měli okolo 35–40 let. V tomto výzkumu nebyl nalezen žádný doklad toho, že by účast na delším a obecnějším programu snižovalo riziko, že člověk zažije nezaměstnanost. U lidí s horšími výsledky (GPA, průměrnými známkami) z povinné školní docházky se dokonce naopak riziko nezaměstnanosti zvýšilo. Nejvíce patrný je tento vzorec u mužů a pravděpodobně ho lze vysvětlit zvýšenou mírou předčasného ukončení studia, která byla důsledkem změny v programech (Hall, 2016). Výsledky této studie tedy naznačují, že koncept navýšení podílu všeobecných předmětů v odborných programech za účelem snížení rizika nezaměstnanosti v budoucnu, nemusí přinášet očekávané výhody.

Bol et al. (2019) na příkladech vzdělávacích systémů Francie, Německa a Spojených států amerických zkoumal, zda se vyplatí mít kvalifikace (osvědčení/obory, v originálu „degree“) navázané na jednu nebo nízký počet profesí. Jejich zjištění ukazují na to, že větší provázanost jednotlivých kvalifikací na zaměstnání jednak snižuje riziko nezaměstnanosti, dále pak také poskytuje finanční výhody těm, kteří po studiu vykonávají práci odpovídající oboru a úrovni jejich studia. Zároveň ale upozorňují, že v zemích s tímto systémem se na výdělcích více negativně projeví to, když se jedinec věnuje povolání, na které se ve škole nepřipravoval. Celkově autoři hodnotí vysokou provázanost trhu práce se studijními obory jako doposud empiricky prokázanou „efektivní strategii pro poskytování jisté, dobře placené práce“ (Bol et al., 2019, s. 275, překlad vlastní), ačkoliv nelze předvídat, zda to časem nezmění vývoj na trhu práce spojený s automatizací/robotizací.

1.3.2 Studie podporující všeobecné vzdělávání

I když mnoho výše uvedených studií představuje zásadní argumenty ve prospěch odborného vzdělávání, existují také protiargumenty, například zdůrazňující zejména dynamičnost poptávky na trhu práce v poslední době:

"Naše teorie naznačuje, že evropské strategie v oblasti vzdělávání, které upřednostňovaly specializované odborné vzdělávání, mohly fungovat dobře, a to jak z hlediska míry růstu, tak z hlediska blahobytu, během 60. a 70. let, kdy se dostupné technologie měnily pomalu.

V informačním věku 80. a 90. let, kdy se nové technologie objevovaly rychlejším tempem, však mohly ve srovnání se Spojenými státy přispět ke zvětšení mezery v růstu" (Krueger a Kumar, 2004, s. 167, překlad vlastní).

Korber a Oesch (2019) reagují na podporu odborného vzdělávání ze strany OECD v době recese jakožto způsobu pomoci mladým lidem při vstupu na trh práce. Upozorňují na to, že ač odborné vzdělání může být pro své absolventy na začátku jejich kariéry výhodné, později během života je pravděpodobně bude spíše znevýhodňovat vzhledem k technologickému pokroku, který může způsobovat rychlejší zastarávání odborných kvalifikací. Porovnávali tedy vývoj zaměstnání a výdělků u lidí s odborným vzděláním a lidí s všeobecným vzděláním ve Švýcarsku (na úrovni ISCED 3). Výsledky ukázaly, že vyhlídky na zaměstnání zůstávaly zhruba stejně dobré pro odborně vzdělané lidi jako pro ty s všeobecným vzděláním. Nicméně ve věku od třiceti let je odborné vzdělání spojeno se zhoršenou výší příjmů, která je navíc patrnější u žen než u mužů.

Také Hanushek et al. (2017) upozorňuje na negativní dopady, které může mít odborné vzdělávání na adaptibilitu těch, kteří jim projdou. Tvrdí, že jednodušší přechod na trh práce, které má odborné vzdělávání poskytovat, může být vykoupeno tím, že později v životě budou mít jeho absolventi horší dispozice pro přizpůsobení se „technologickým a strukturálním změnám v ekonomice“. Autoři na základě statistické metody rozdílu v rozdílech („difference in differences“) porovnávali relativní výkon jednotlivců s rozdílnými typy vzdělání v různém věku. „V souladu s relativním tempem ekonomických změn v jednotlivých ekonomikách, poměr ve výdělcích v průběhu života se zdál být ve prospěch odborného vzdělání ve Švýcarsku, ale ve prospěch všeobecného vzdělání v Dánsku a Německu.“ Zde byly tedy výsledky odlišné pro různé země, nicméně ve dvou ze tří případů se jeví jako výhodnější vzdělání zaměřené všeobecněji.

2 Cíl práce a výzkumné otázky

Tato práce si klade za cíl přinést srovnání vyššího sekundárního vzdělávání ČR a dalších evropských zemí se zaměřením na poměr počtu studentů ve všeobecných a odborných programech vyššího sekundárního vzdělávání.

Základní výzkumné otázky jsou pak vymezeny takto:

1. Jaký podíl studentů středních škol v České republice studuje všeobecné obory a jaký podíl je zapsán v odborných oborech? Jaká jsou tato čísla v ostatních evropských zemích a kde si vůči nim Česká republika stojí?
2. Jak se ve zkoumaných evropských zemích tento poměr vyvíjí v posledních letech? Které země zaznamenaly v tomto ohledu největší nárůst či pokles? Čím může být způsoben? Lze u zemí s nejsignifikantnějšími změnami v průběhu sledovaných let zjistit podrobnější informace:
 - a. Jsou v národních statistikách dostupná aktuálnější data než ve statistikách dostupných mezinárodně? Pokračuje nadále vysledovaný trend?
 - b. Je nárůst/pokles podílu studentů všeobecných/odborných typu oborů nad druhým záměrnou změnou? Pokud ano, co bylo motivací k této změně?
 - c. Kolik jednotlivých programů/oborů všeobecného a odborného zaměření v dané zemi rozlišují?
3. Jsou středoškolské všeobecné/odborné programy v jednotlivých zemích vyhledávanější více dívkami/ženami než chlapci/muži nebo naopak?

3 Metodologie

Metodologicky je tato práce zejména sekundární analýzou administrativních dat jednotlivých členských zemí EU o průchodu žáků vzdělávací soustavou.

Jako základní zdroj dat jsem využila databázi Eurostatu, „statistického úřadu Evropské unie zodpovědného za publikování evropských statistik a indikátorů vysoké kvality,

umožňujících srovnání mezi zeměmi a regiony“ (Evropská komise, nedatováno, překlad vlastní). Vzhledem k tematickému zaměření práce jsem nejprve prošla soubory dat dostupné v databázi pod hlavičkou „Education and Training (educ)“ v kategoriích „Participation in education and training (educ_part)“ a „Education and training outcomes (educ_outc)“ a zjišťovala význam dat v nich a dostupné proměnné.

Tímto způsobem jsem identifikovala soubory k další práci vzhledem ke zkoumanému tématu. Jedná se o soubory označené „educ_uoe_enrs05“, „educ_uoe_enrs06“ a „educ_uoe_ent01“ (Eurostat, 2021a; Eurostat, 2021b; Eurostat, 2021c). Následně jsem na základě dostupnosti dat formulovala výzkumné otázky pro srovnávací analýzu zemí EU ve vztahu k poměru všeobecného a odborného vzdělávání. Zpracovávala jsem data o vývoji podílu všeobecného a odborného vzdělávání za roky 2013–2018.

Kromě základního popisu poměrů jsem se při hledání dat zaměřovala také na charakteristiky studentů, např. pohlaví, aby se ukázalo, zda je podíl některého z pohlaví v jednom ze vzdělávacích proudů vyšší či nižší. Bohužel data dostatečně detailní pro identifikaci jiných charakteristik (například věku pro rozlišení studentů „druhé šance“ – tzv. „second chance students“), jsem nenalezla.

V dalším kroku jsem nalezená data zpracovala pomocí tabulkového editoru Excel z balíku kancelářských aplikací Microsoft 365. Využívala jsem zejména vlastní matematické vzorce, funkce suma a průměr, filtrování dat a práci s různými datovými typy, zejména typy čísel a procent. Toto zpracování dat vyžadovalo znalost nástrojů MS Excel a teoretický základ pro pochopení významu dat, zejména mezinárodní standardní klasifikaci vzdělávání ISCED 2011 (viz kapitola 1.1.2).

Data jsem následně vizualizovala s využitím tabulek a podmíněného formátování některých buněk, dále pomocí sloupcových, spojnicových a bodových grafů. Některé z nich uvádím ve výsledcích práce.

Na základě zpracovaných a vizualizovaných dat jsem vybrala země s nejvýraznějšími změnami podílů studentů ve všeobecných a odborných programech (o více než 5 p. b.) mezi roky 2013 a 2018, s přihlédnutím také k vývoji tohoto poměru mezi danými lety a k vývoji

celkového počtu studentů ISCED 3 úrovně. Prověřovala jsem také stabilitu výběru zemí pro bližší prozkoumání při analýze celkového trendů vývoje podílů žáků ve všeobecných a odborných programech pomocí grafů a rozdílů jiných let, aby nešlo jen o nahodilý jev daných dvou let.

Pro získání kontaktů na zástupce řídicích jednotek vybraných států jsem se prostřednictvím vedoucího mé práce obrátila na pana magistra Vladimíra Hulíka z MŠMT, zodpovědného za zpracování některých českých dat o vzdělávání pro Eurostat, a také na analytičku Národního pedagogického institutu České republiky (NPI), paní inženýrku Janu Trhlíkovou, která mě ještě dále odkázala paní magistru Martinu Kaňákovou, taktéž z NPI. Ti mi následně předali několik přímých kontaktů na zahraniční odborníky a nasdíleli také seznam kontaktů zahraničních kolegů zapojených do sítě ReferNet v rámci centra CEDEFOP – Evropského centra pro rozvoj odborného vzdělávání (Cedefop, © 2021).

Pro vybrané země jsem připravila podrobnější grafy týkající se vývoje sledované problematiky v těchto zemích, které vycházely zejména z dat v souboru educ_uoe_enrs05 (Eurostat, 2021a)(počty studentů studujících všeobecné obory x odborné obory, viz výše) v kombinaci s dalšími daty z databáze Eurostatu ohledně populace dané země, vyčtených ze souborů TPS00001 (celková populace každé země k 1.1. každého roku) a TPS00010 (podíl populace v jednotlivých věkových skupinách v jednotlivých letech) (Eurostat, 2021c, Eurostat, 2021d). Sestavila jsem dokument pro každou z uvedených zemí, vložila relevantní grafy a doplnila je o komentáře a otázky ohledně konkrétní situace v daném státě.

Základními otázkami pro dané země bylo:

1. Jsou k dispozici data ohledně studentů ve všeobecném x odborném vyšším sekundárním vzdělávání před rokem 2013 a po roce 2018? Prosba o jejich sdílení, pokud existují.
2. Co ovlivňuje počet studentů ve všeobecných nebo odborných oborech v dané zemi? Je zde spíše snaha reagovat na poptávku uchazečů o studium a jejich rodičů, nebo je zde národní strategie, na základě které limitují počet studentů v konkrétních oborech? Prosba o sdílení případných dokumentů ohledně národní strategie.

3. Je běžným jevem, že se do některých oborů hlásí více studentů, než bývá přijato? Proč? (Kapacity oborů? Národní strategie?)
4. Co způsobilo, že se poměr studentů mezi všeobecnými a odbornými obory výrazněji změnil? Jedná se o plánovanou, státem řízenou změnu? Pokud ano, proč se pro ni vláda rozhodla?
5. Kolik v dané zemi rozlišují všeobecných a odborných oborů?
6. Jak vnímají všeobecné x odborné obory rodiče a studenti? Jsou jedny nebo druhé pro rodiče a studenty atraktivnější?

Tyto dotazy spolu s dopisem a okomentovanými grafy konkrétních zemí jsem zaslala na emailové adresy doporučených zahraničních kolegů s prosbou o online rozhovor na toto téma, případně o písemné zodpovězení otázek v zaslaném dokumentu.

Oslovila jsem celkem 19 odborníků, tabulka 2 uvádí počty získaných reakcí dle oslovených zemí.

Tabulka 1

	Celkový počet oslovených kontaktů	Bez odpovědi	Odkázání na jinou osobu/instituci	Doporučení relevantního zdroje	Písemná odpověď na otázky	Ústní odpověď na otázky
Švédsko	3	1	1			1
Portugalsko	2	2				
Itálie	2	2				
Dánsko	2	1			1	
Irsko	2	2				
Maďarsko	3	1	1			1
Malta	2	2				
Estonsko	2	1		1		
Slovinsko	2	2				
Celkem:	20	14	2	1	1	2

V kapitole 4.2 prezentuji grafy sestavené pro Maďarsko, Švédsko a Dánsko, země, o kterých se podařilo získat podrobné informace přímo od oslovených zahraničních kontaktů.

4 Výsledky

4.1 Podíl studentů ve všeobecných a odborných oborech

Odpověď na první výzkumnou otázku ohledně podílů studentů středních škol ve všeobecných a odborných oborech v ČR a jiných evropských zemích lze hledat v souboru dat educ_uoe_enrs05 (Eurostat, 2021a) na jehož základě byl sestaven graf 1.

Soubor educ_uoe_enrs05 poskytuje data o celkovém počtu studentů zapsaných ve vyšším sekundárním vzdělávání a dále jsou v něm dostupné dvě tabulky vyjadřující počty studentů ve všeobecném a odborném vyšším sekundárním vzdělávání.

Soubor byl z webových stránek Eurostatu stažen dne 28.3.2021 a k tomuto dni obsahoval sloupce pro data za roky 2012–2018. V sloupci roku 2012 byla data nicméně vyplněna pouze jednou zemí (Německo), a to pouze v první tabulce. Proto byl pro další vyhodnocování tento rok pominut.

V tomto souboru dat dále chybí informace o počtu studentů všeobecného zaměření (list Data2) pro roky 2013 a 2014 v Černé Hoře a vynechána jsou také data ohledně všeobecně a odborně zaměřených studentů pro Bosnu a Hercegovinu v letech 2012–2017. V případě Irska se jeví, že chybí data za odborné vzdělávání (list Data3), dle kontextu je ale možné domnívat se, že nevyplněné buňky tabulky z Eurostatu znamenají nulový počet studentů v odborných oborech.

Graf 1 byl sestaven pro srovnání průměrného podílu studentů nastupujících do všeobecného nebo odborného vzdělávání v jednotlivých zemích. Procenta žáků v tomto grafu vyjadřují průměrný podíl studentů v daném odvětví za všechny dostupné roky pro danou zemi. Dostupná byla také data v součtu za celou Evropskou unii. V grafu jsou tedy zanesena pro srovnání zemí s celoevropským průměrem také.

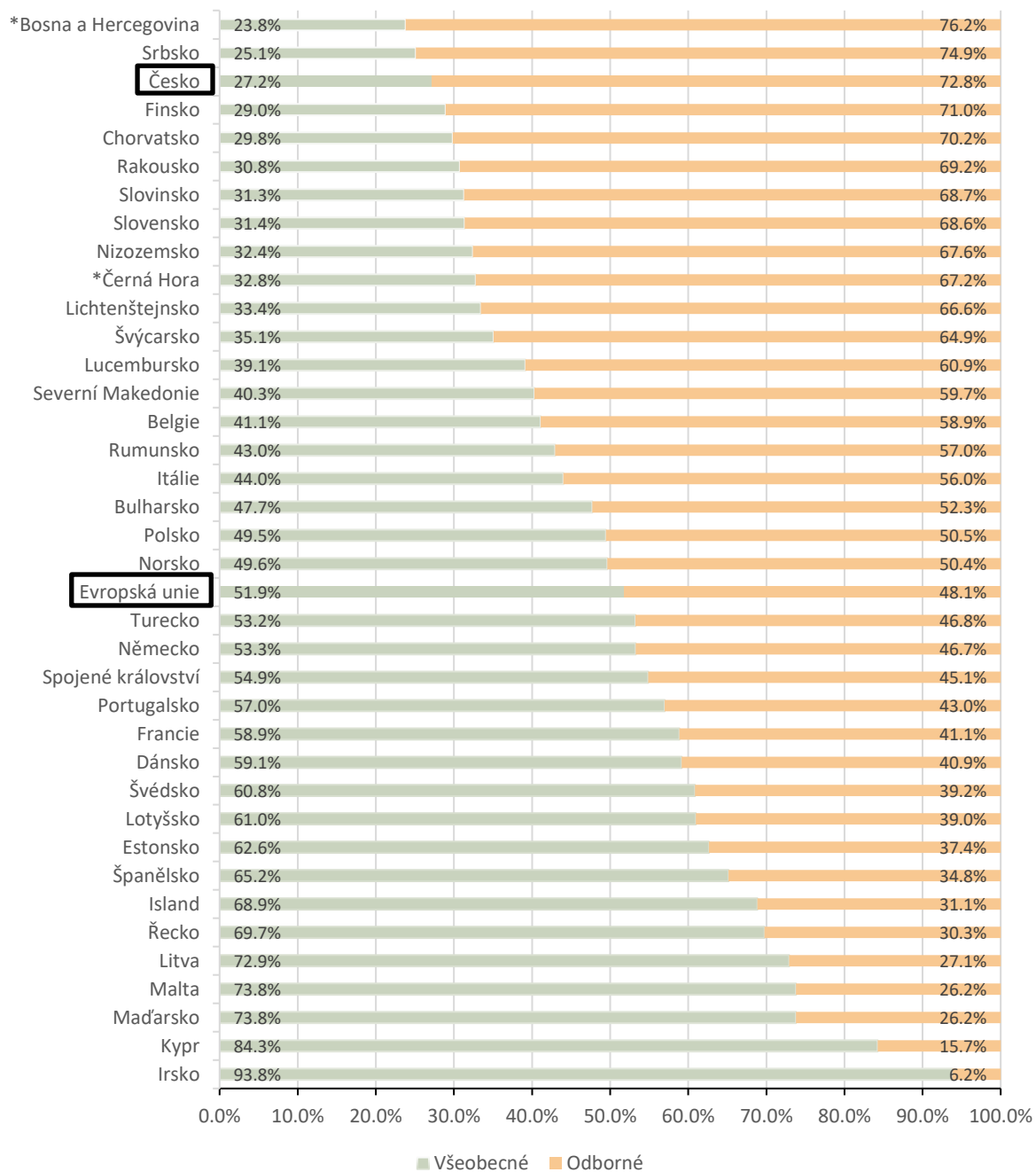
Zemí s nejvyšším podílem studentů zapsaných ve všeobecném vzdělávání je Kypr s 84,25 % studentů ve všeobecném vzdělávání a 15,75 % v odborném. Enormně vysoké podíly zapsaných ve všeobecném vzdělávání vidíme například také v Irsku (81,43 % všeobecné,

18,57 % odborné), Maďarsku (73,81 % všeobecné, 26,19 % odborné), na Maltě (73,80 % všeobecné, 26,20 % odborné) a v Litvě (72,93 % všeobecné, 27,07 % odborné).

Na nejvyšších řádcích grafu naopak vidíme země s nejvyššími podíly studentů zapsaných v odborném vzdělávání – Bosnu a Hercegovinu (76,16 % studentů odborné, 23,84 % všeobecné), Srbsko (74,89 % odborné, 25,11 % všeobecné) a Českou republiku (72,83 % odborné, 27,17 % všeobecné). **Česko má tedy v průměru za roky 2013–2018 třetí nejvyšší podíl studentů v odborně zaměřených programech vyššího sekundárního vzdělávání.**

Průměrné hodnoty pro všechny státy EU reprezentuje sloupec „Evropská unie“ s 51,86 % studenty ve všeobecných oborech vyššího sekundárního vzdělávání a 48,14 % v oborech odborných. Naše země má tedy oproti průměru zemí EU o téměř 25 p. b. více studentů v odborných oborech úrovně ISCED 3. Mezi země s nejvyváženějším poměrem studentů ve všeobecném versus odborném vzdělávání pak patří v průměru za roky 2013–2018 Norsko (49,63 % všeobecné, 50,37 % odborné) a Polsko (49,46 % všeobecné, 50,54 % odborné).

Poměr studentů ve všeobecném x odborném vyšším sekundárním vzdělávání
(průměrně za roky 2013-2018)



Graf 1: Poměr studentů ve všeobecném x odborném vyšším sekundární vzdělávání (průměrně za roky 2013–2018)

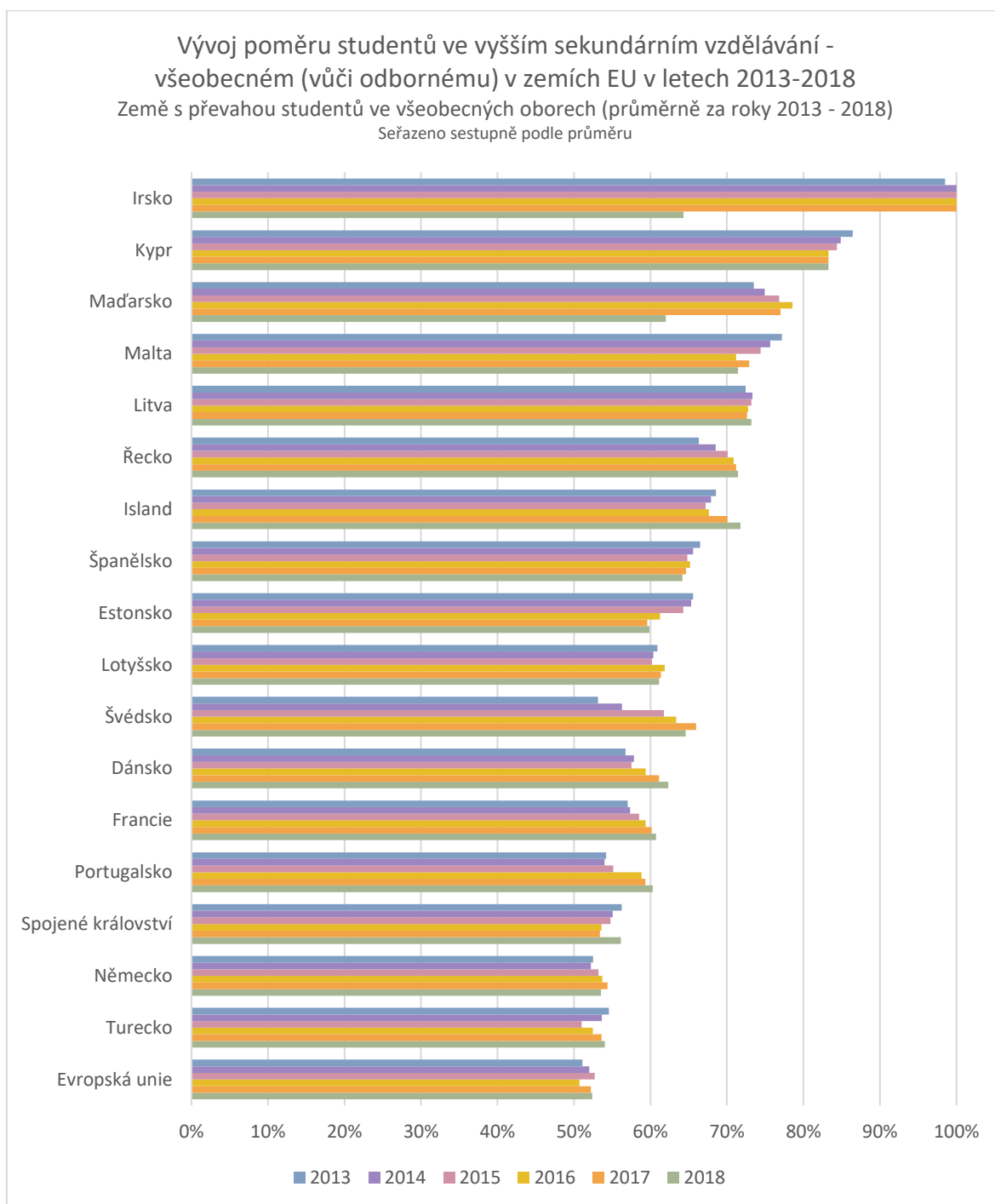
* pro tyto země nejsou dostupná data pro všechny roky, průměr byl tedy počítán z menšího počtu let. Dostupná data byla: Černá hora 2015–2018, Bosna a Hercegovina pouze r. 2018

4.2 Vývoj podílu studentů ve všeobecných a odborných oborech

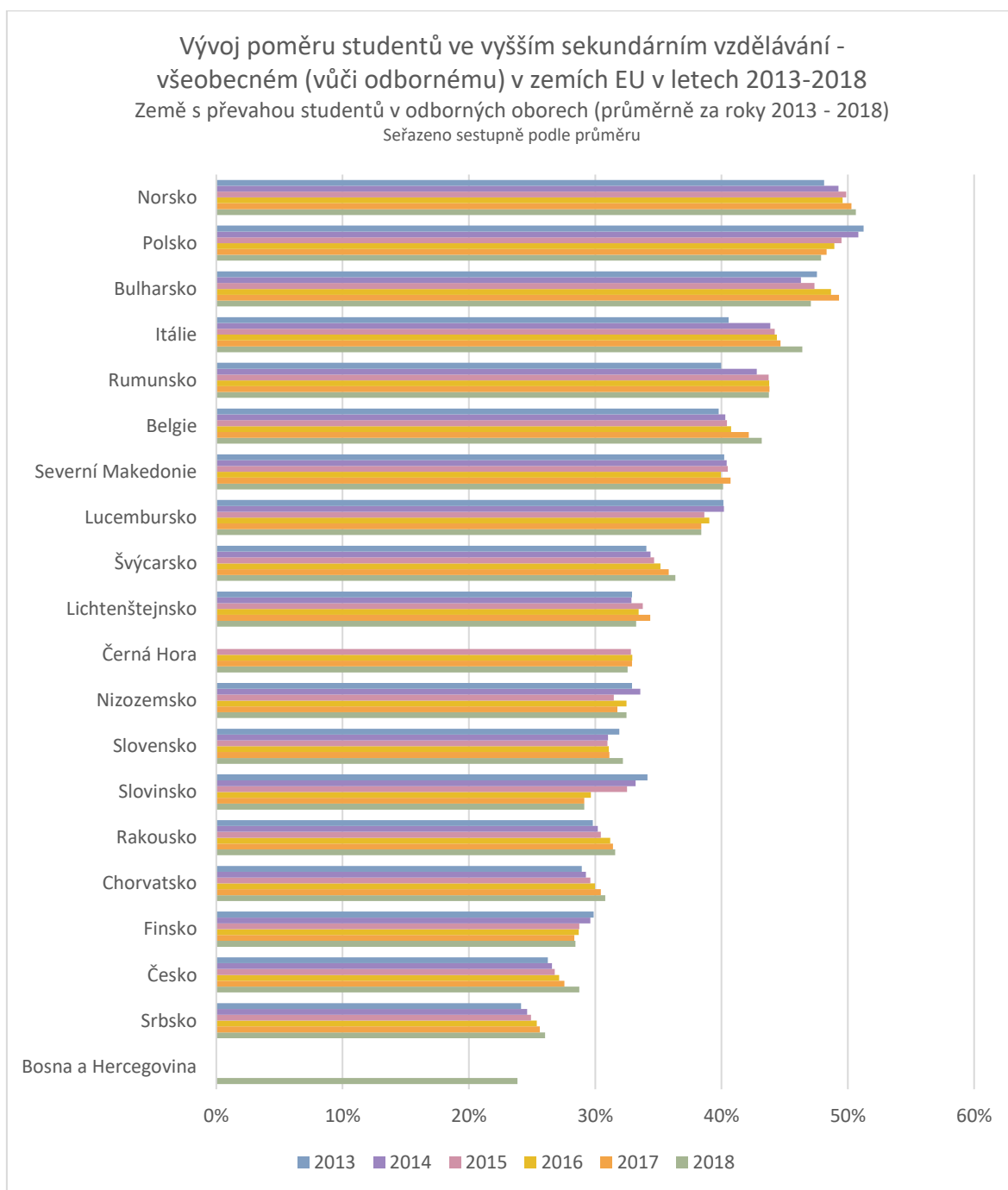
Pro základní přehled o **vývoji** podílu studentů ve všeobecných a odborných oborech jsem sestavila graf 2 a graf 3, taktéž na základě dat ze souboru educ_uoe_enrs05 (Eurostat, 2021a). Pro každou zemi za každý rok jsem sečetla celkové počty studentů ve všeobecných a odborných oborech a z tohoto celku vyjádřila v procentech, kolik studentů bylo v každém roce zapsáno do všeobecných oborů vyššího sekundárního vzdělávání. Vidíme tedy, jak se podíl studentů ve všeobecných oborech proměňoval mezi lety 2013 a 2018. Do grafu č. 2 jsou zařazeny země, které měly v průměru za analyzované roky nadpoloviční část studentů úrovně ISCED 3 zapsanu v oborech všeobecných, naopak graf č. 3 zobrazuje země s většinou studentů zapsaných do odborných oborů (taktéž dle průměru mezi lety 2013 a 2018).

Největší změnou si dle grafů prošlo Irsko, jehož data jsou ale ve zdroji opatřeny značkou „dd“ – definition differs, a jejich vypovídací hodnota je tedy sporná (viz Eurostat, 2019).

Výrazný skok v počtu zapsaných studentů ve všeobecných oborech je dále pozorovatelný v Maďarsku (růst mezi roky 2013 a 2018 činil 11,51 %) a Švédsku (zde se naopak jednalo o pokles o 11,49 %).

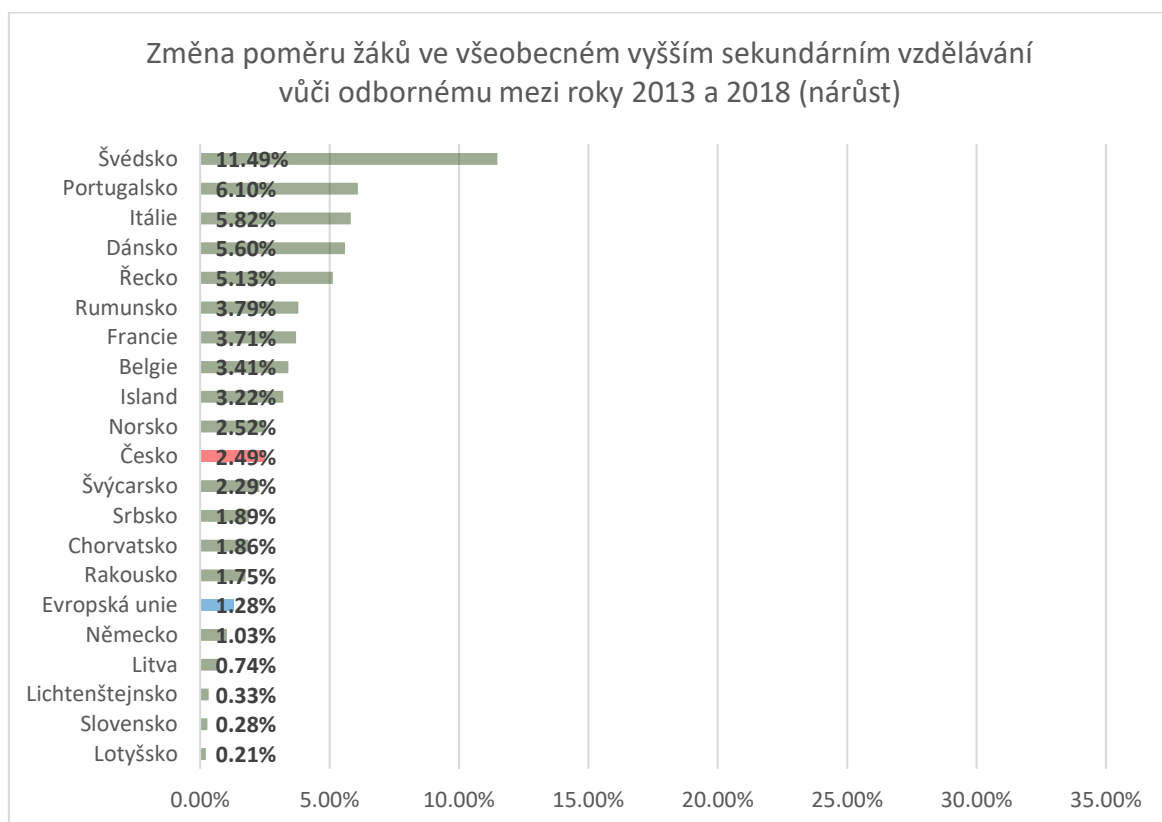


Graf 2

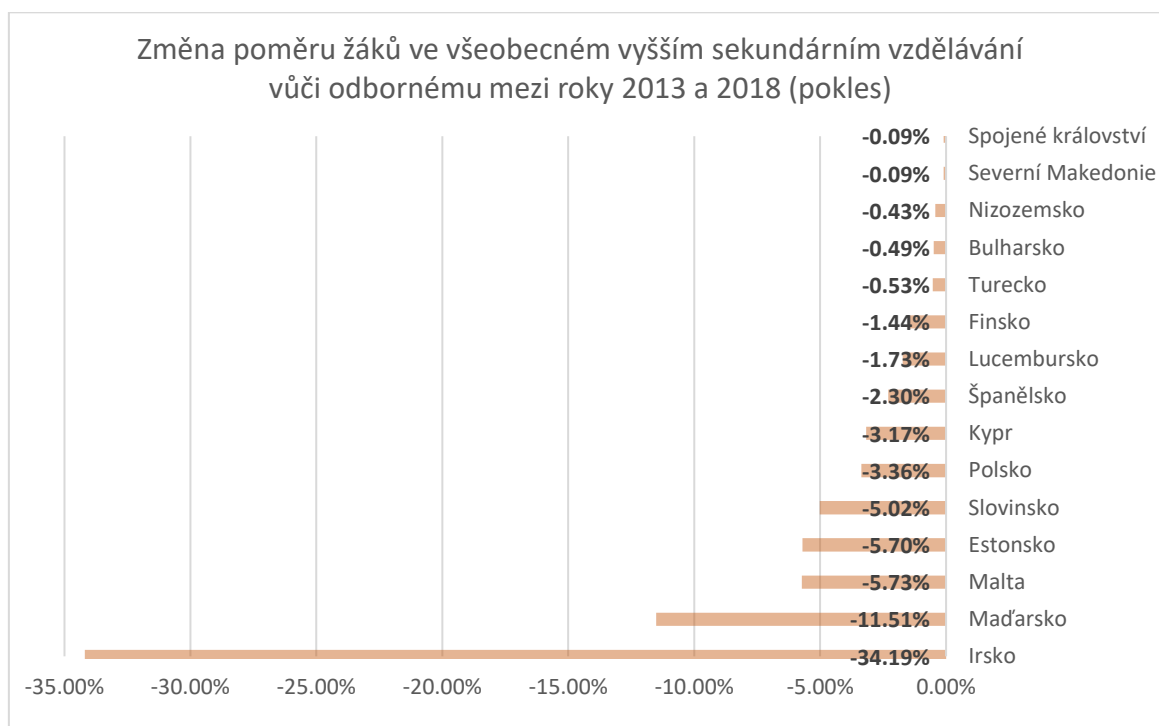


Graf 3

Rozdíl v těchto hodnotách mezi roky 2013 a 2018 pro jednotlivé státy zobrazuje přesněji graf 4 a graf 5. Z grafu 4 je patrné, že největší nárůst počtu zapsaných žáků ve všeobecném vyšším sekundárním vzdělávání (nad 5 %) zaznamenalo **Švédsko, Portugalsko, Itálie, Dánsko a Řecko**.



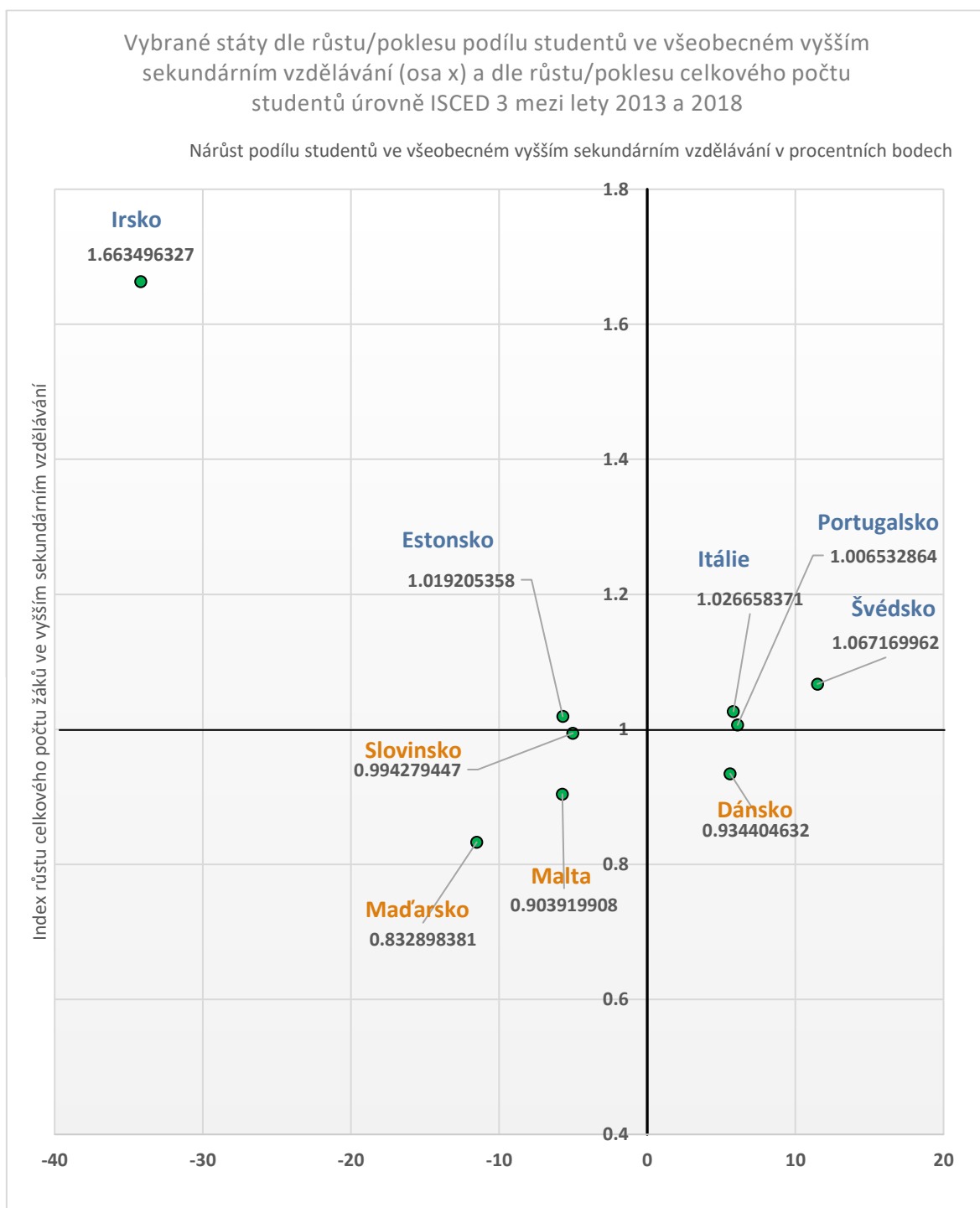
Graf 4



Graf 5

Naopak výrazný pokles (o více než 5 %) zaznamenali, jak ukazuje graf 5, v **Irsku** (jehož hodnoty ale nemusí být vypovídající), v **Maďarsku**, na **Maltě**, v **Estonsku** a **Slovinsku**. Celkem ve 20 zkoumaných zemích došlo k nárůstu, naopak v 16 zemích k poklesu. Bosna a Hercegovina nebyla do porovnávání zahrnuta vzhledem k tomu, že její data jsou dostupná pouze za rok 2018 a u Černé Hory bylo srovnání provedeno mezi roky 2015 a 2018, protože dřívější data nebyla k dispozici.

Data zvýrazněných zemí, které zaznamenaly mezi lety 2013 a 2018 změnu podílu studentů ve všeobecných, respektive odborných o více než 5 p.b., jsem dále vynesla do grafu 6 a získané kontakty z těchto zemí kontaktovala s prosbou o sdílení upřesňujících dat a dokumentů (viz kapitola 3).



Graf 6: Vybrané státy dle růstu/poklesu podílu studentů ve všeobecném vyšším sekundárním vzdělávání (osa x) a dle růstu/poklesu celkového počtu studentů úrovně ISCED 3 mezi lety 2013 a 2018

V následující sekci popisuji blíže případ Maďarska, Švédska a Dánska, od jejichž zástupců se podařilo získat upřesňující informace, a které jsou různorodé, co se týče pozorovaného vývoje, jak je vidět na grafu 6.

Ten na ose y znázorňuje pokles (<1) nebo nárůst (>1) celkového počtu ISCED 3 studentů mezi roky 2013 a 2018, na ose x pak pokles (<0) nebo nárůst (>0) podílu studentů všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání.

V prvním kvadrantu tedy vidíme země, ve kterých od roku 2013 do roku 2018 došlo k nárůstu podílu studentů ve všeobecném vyšším sekundární vzdělávání (a tedy k poklesu podílu studentů odborných oborů), a ve kterých zároveň celkový počet vyšších sekundárních studentů vzrostl – tedy dle těchto dat Itálie, Portugalsko a Švédsko.

Druhý kvadrant zachycuje také země, ve kterých se celkový počet vyšších sekundárních studentů od roku 2013 do roku 2018 zvýšil, zároveň ale u těchto zemí poklesl podíl všeobecně vzdělávaných studentů úrovně ISCED 3 (a tedy narostl podíl odborně vzdělávaných studentů této úrovně): Irsko a Estonsko.

Třetí kvadrant ukazuje na země, ve kterých poklesl jak celkový počet studentů ve vyšším sekundárním vzdělávání, tak podíl všeobecně zaměřených studentů tohoto stupně: Slovinsko, Maďarsko, Malta.

Ve čtvrtém kvadrantu je vyobrazeno Dánsko, ve kterém došlo k nárůstu podílu studentů ve vyšším sekundárním všeobecném vzdělávání za mírného poklesu celkového počtu vyšších sekundárních studentů.

Zařazením do těchto kvadrantů můžeme začít s jistou dávkou zevšeobecnění přemýšlet nad souvislostmi, které tu kterou zemi mohly vést do stádia v roce 2018. Například pokles indexu růstu celkového počtu žáků ve vyšším sekundárním vzdělávání si lze vykládat jako možný ukazatel na celkový pokles studentské populace ve sledovaném období, a je-li toto období provázeno zároveň nárůstem podílu studentů ve všeobecném ISCED 3 vzdělávání (kvadrant

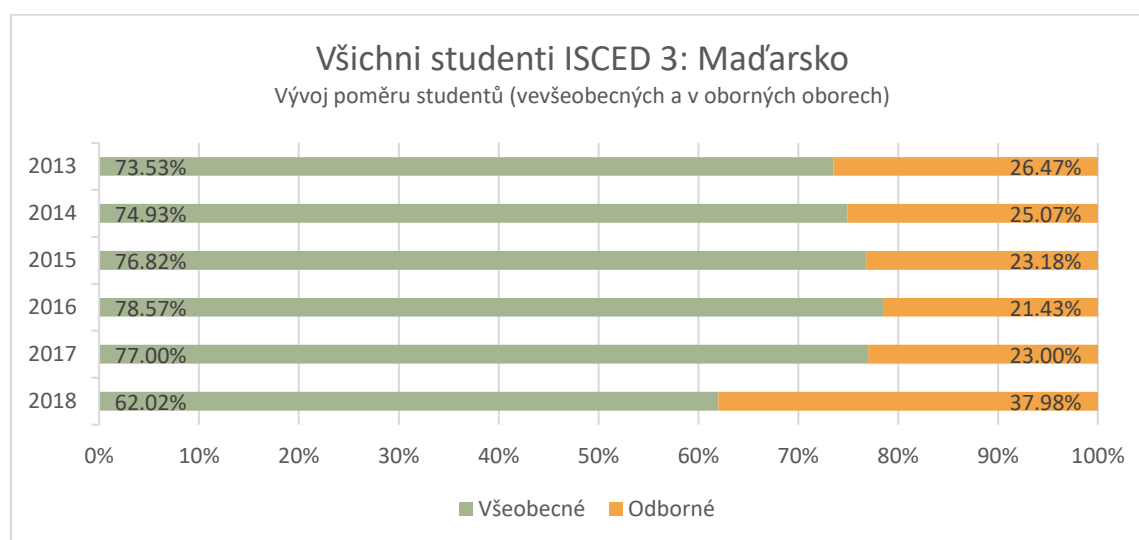
IV.), můžeme pracovat s hypotézou, že nárůst podílu všeobecných studentů není důsledkem strategie zkoumaných států (v tomto případě Dánska), ale pouze přirozeným dopadem nezměněného absolutního počtu míst na všeobecných školách vyššího sekundárního stupně a větším zájmem dětí a rodičů o tento typ vzdělávání. Naopak, kdyby byla v zemi zjištěna cílená politika na ovlivňování podílu studentů v některém z typů programů, mohl by to být dopad této politiky, byla-li by účinná.

4.2.1 Maďarsko

Dle dat z Eurostatu (Eurostat, 2021f), Maďarsko vykazuje po Irsku druhý největší pokles podílu studentů ve všeobecném vyšším sekundárním vzdělávání (vůči odbornému) mezi roky 2013 a 2018. Pokles podílu studentů ve všeobecných oborech však v grafu 7 pozorujeme až mezi lety 2016–2018.

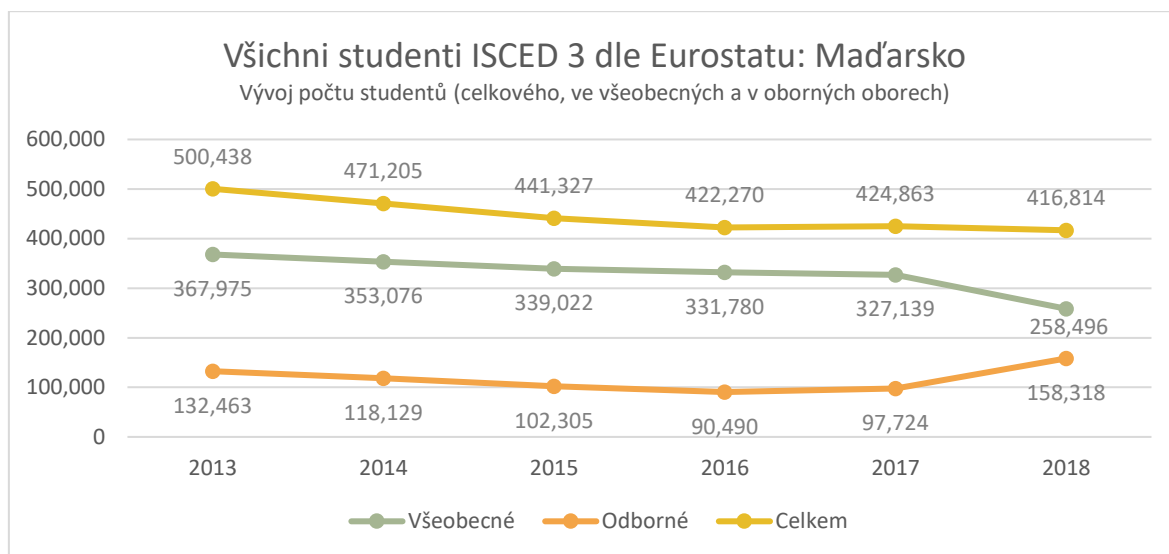
Do roku 2016 se trend v Maďarsku jeví být zcela opačný, byl zde mírný růst naopak ve vzdělávání všeobecném vůči odbornému. Mezi lety 2016–2017 již vidíme nárůst podílu studentů v odborných oborech, který je ale nepatrný. Ovšem rok 2018 přinesl skokový nárůst, který zapříčinil meziroční změnu poměru ze 77 % studentů ve všeobecných oborech a 23 % v odborných na 62 % (všeobecné) a 38 % (odborné).

Data z let následujících bohužel nejsou zatím v databázi Eurostatu dostupná (k 28.3.2021).



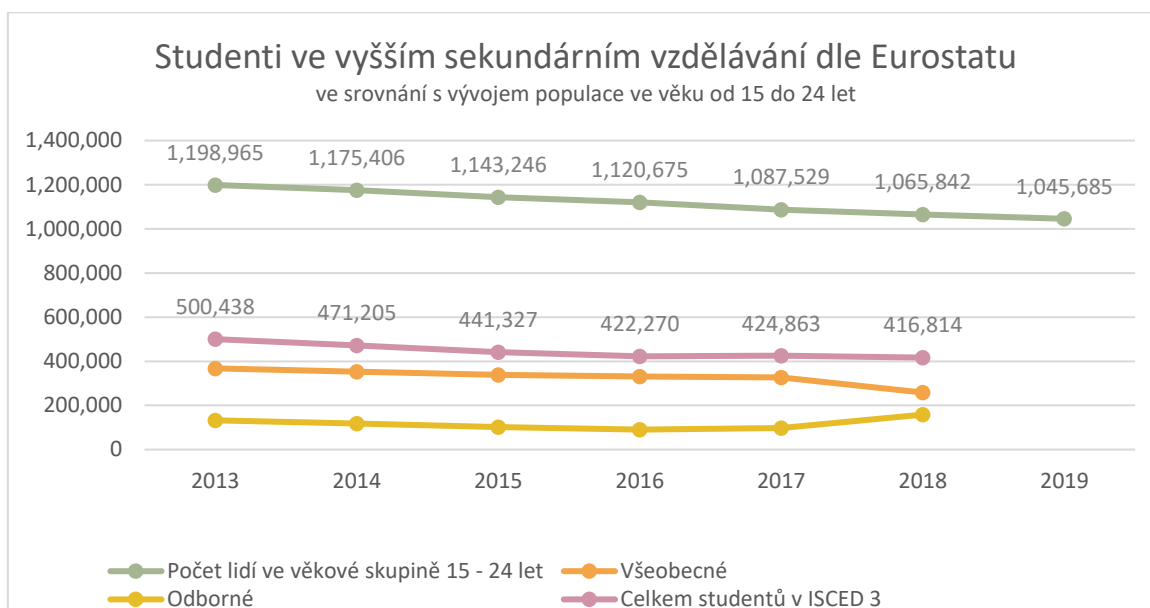
Graf 7

Absolutní počet studentů ve vyšším sekundárním vzdělávání celkově i dle zaměření oboru můžeme pozorovat v grafu 8. Můžeme zde vyčíst, že celkový počet studentů na úrovni ISCED 3 měl v letech 2013–2018 klesající trend. V absolutních číslech tak většinu sledovaných let klesaly počty jak studentů všeobecných, tak odborných oborů.



Graf 8

V grafu 9 je pak navíc zobrazen vývoj populace ve věkovém rozmezí 15–24 let, jehož křivka je klesající. Mírný růst podílu studentů ve všeobecném vzdělávání do roku 2016 by tedy mohl být důsledkem přirozeného, neregulovaného vývoje způsobeného téměř konstantním počtem míst ve všeobecných oborech, které mohou být výběrové a tedy pouze reflektovat menší počet možných zájemců o vyšší sekundární vzdělávání (předpokládáme-li, že do vzdělání na úrovni ISCED 3 vstupují zejména lidé mezi 15–24 lety věku).



Graf 9

V popisu jednotlivých evropských školských systémů na webu Eurydice se dočteme, že povinná školní docházka je v Maďarsku od 3 do 16 let. Děti povinně navštěvují mateřskou školu po dobu tří let, následuje osmiletá základní škola jednotné struktury, která pokrývá primární a nižší sekundární vzdělávání, a po ní následují minimálně 2 roky vyššího sekundárního vzdělání.

„Již přes 50 let, vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3) typicky začíná od 9. ročníku, po dokončení osmiletého vzdělávacího období jednotné struktury. Nejčastěji jsou jeho součástí 4 ročníky, v méně častých případech ale může trvat také 5 let, případně 3 nebo 2 roky“ (Eurydice, 2021f). Pětileté trvání je typické v případě, kdy je studium dvoujazyčné a obsahuje tedy přípravný ročník.

Od roku 1991 existují v Maďarsku také programy podobné českým víceletým gymnáziím. Tyto sekundární všeobecné programy mohou studenti začít již od pátého či sedmého ročníku, dle ročníku nástupu pak trvají 8 nebo 6 let (pokrývají tak ze začátku nižší sekundární vzdělávání – ISCED 2). (tamtéž)

Eurydice (2021f) dále uvádí, že okolo $\frac{3}{4}$ studentů všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání nastupuje na tyto obory až po dokončení všech osmi základních ročníků, zhruba $\frac{1}{4}$ volí šestileté či osmileté programy.

S otázkami ohledně vývoje vyššího sekundárního vzdělávání v Maďarsku jsem se obrátila na tři doporučené kontakty, jednalo se o dva pracovníky maďarského úřadu školství (tzv. „Oktatási Hivatal“) a koordinátorku projektu Refernet za Maďarsko (Cedefop). Ta souhlasila s rozhovorem a zaslala také zajímavé dokumenty s bližšími informacemi. Pracovníci úřadu školství odpověděli, že žádná doplňující data poskytnout nemohou, doporučili však výše využitý zdroj Eurydice.

Rozhovor

Z rozhovoru s paní koordinátorkou Olasz a z dat, které následně zaslala, vyplynulo následující:

Maďarsko rozlišuje 24 sektorů, do kterých je rozděleno 175 základních profesí, kterým se může člověk vyučit. Jako první si však vybírá pouze sektor, obor může konkretizovat až po určité době studia předmětů společných pro daný ekonomický sektor, do kterých jsou obory děleny.

Odborné vyšší sekundární vzdělávání prochází v Maďarsku v posledních letech zásadními změnami. Dle paní Olasz je zde záměr motivovat více studentů ke studiu odborných programů, které mají u rodičů a dětí horší reputaci a jsou často vnímány až jako druhá možnost v případě nepřijetí do všeobecně zaměřených programů. Tuto perspektivu vnímá jako důsledek kulturně zažitě tradice, že je potřeba získat osvědčení o absolvování sekundárního vzdělávání (ISCED 344, EQF 4), které umožňuje následné studium v terciárním stupni (viz Eurydice, 2021f)

Od 1. 1. 2020 tedy vyšlo v platnost nové nařízení LXXX upravující odborné vzdělávání, které ho má zlepšit tak, aby reagovalo na výzvy spojené s post-industriálním vývojem společnosti, digitalizací, robotizací a dalších specifik moderní doby. Má posílit duální systém vzdělávání (jedna z priorit, inspiraci hledali například ve fungování duálních systémů v Německu, Rakousku a Švýcarsku), umožnit větší flexibilitu mezi vzdělávacími

trajektoriemi a zvýšit atraktivitu odborných programů. Tato změna je zatím v počátcích, ale data naznačují, že počet studentů v odborných programech již lehce vzrostl. Součástí těchto snah je například kampaň pro žáky základních škol zaměřená na poskytování informací ohledně možností dalšího studia nebo možnost absolvovat ročník určený pro zorientování se v kariérních možnostech či zlepšení základních kompetencí.

V rámci nařízení LXXX se v loňském roce měnila kurikula jednotlivých škol a programů i jejich názvy, aby tuto změnu co nejlépe reflektovaly. Dle zvoleného studijního programu dostávají nyní studenti v odborném vzdělávání nově také stipendium počítané jako určité procento z minimální mzdy. Dopady těchto změn však bude možné začít hodnotit až za několik let.

Změny v různých skupinách odborných studijních programů

Školy dříve známe jako „szakgimnázium“ (odborné střední školy) byly přejmenovány na „Technikum“. Studium se skládá z pěti ročníků a kombinuje všeobecné i odborné vzdělávání, krom toho je zde možnost přípravného ročníku se zaměřením na cizí jazyk. Po absolvování této školy studenti získávají jak závěrečné osvědčení o středoškolském vzdělání (ISCED 344, EQF 4), tak osvědčení odborné (ISCED 454, EQF 5), čímž se kombinují výhody všeobecného i odborného studia. V prvních dvou letech se studenti učí všeobecné předměty a předměty odborné, které jsou společné danému ekonomickému sektoru. Náplň všeobecných předmětů je stejná jako u všeobecných středních škol. Po těchto dvou letech studenty čeká zkouška z předmětů daného sektoru, jejíž zvládnutí jim umožňuje pokračovat v odborně zaměřeném studiu v dalších třech ročnících. Získání osvědčení technického zaměření znamená určitou profesní kvalifikaci a umožňuje pokračování ve vzdělávání na úrovni vyššího vzdělávání. Úspěšná závěrečná zkouška z oboru navíc může absolventům přinést 30 kreditů, které jim mohou být uznány v následujícím studiu, pokud se rozhodnou zůstat na poli absolvovaného oboru.

Obsah oborů v rámci těchto odborných středních škol (Technikum) je založený na požadavcích ministerstva inovace a technologií pro každou ze „základních profesí“. Každá

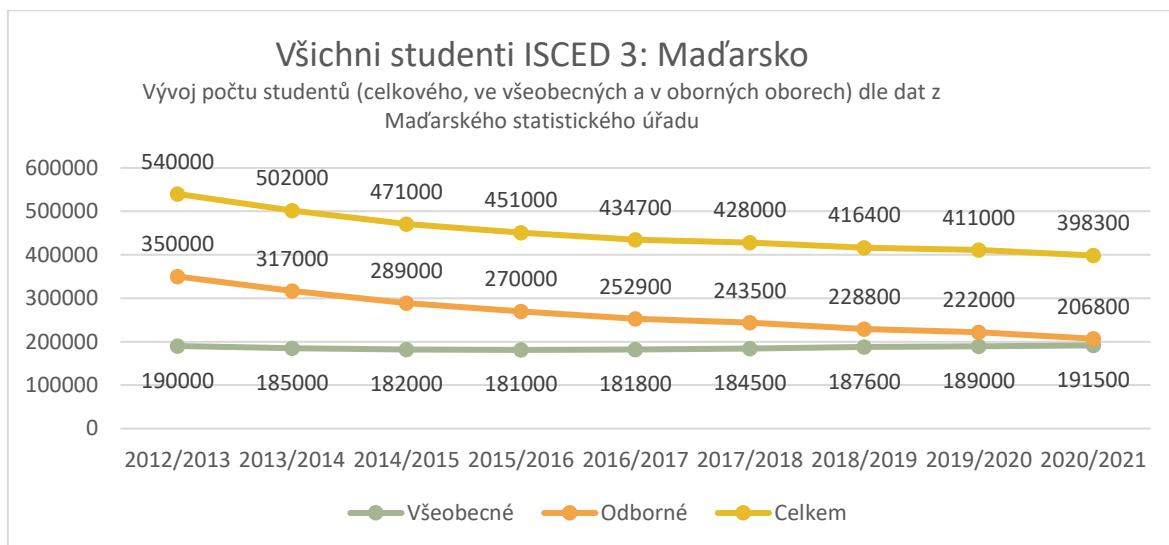
IVET instituce musí vypracovat lokální profesní program, a v případě, že se jedná o duální program, tak také výcvikový program.

Školy dříve známé jako „szakközépiskola“ (**sekundární odborné školy**) byly přejmenovány na „szakképző iskola“ (odborné školy). Obsahují tříletý výcvikový program kombinovaný s všeobecným a odborným vzděláním. Nabízí také možnost přípravného ročníku pro zlepšení kariérní orientace nebo 6–24měsíční programy zaměřené zejména na žáky mající problémy s učením či chováním (Dobbantó program – Springboard school class program, Műhelyiskolai program – In the School workshop programme).

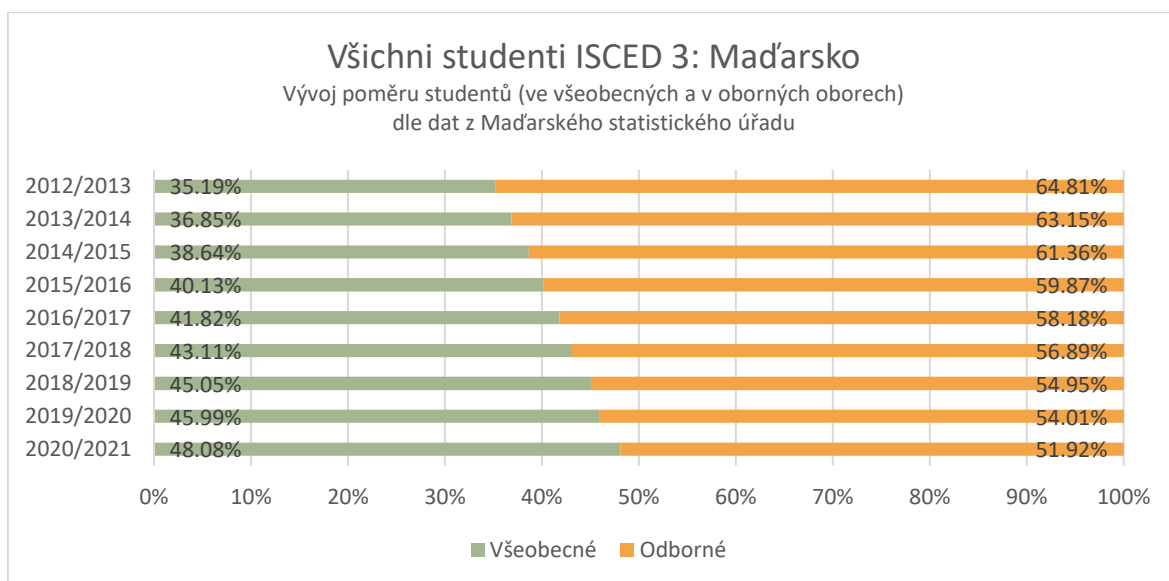
„Szakiskola“ nabízející zejména programy pro studenty se speciálními vzdělávacími potřebami v maďarštině jméno nemění, do budoucna bude ale mezinárodně označovaná pro snazší odlišení od sekundární odborné školy jako „speciální odborná škola“ (Special Vocational School).

Doplnění dat

Paní Olasz v reakci na mou otázku ohledně vývoje podílu studentů ve vyšším sekundárním vzdělávání vypsala data dostupná v databázi Maďarského statistického úřadu (Központi Statisztikai Hivatal, ©2021). Z těchto dokumentů i pro několik předchozích let sestavila tabulku počtu studentů ve všeobecných a odborných programech, ze které jsem sestavila následující grafy:



Graf 10



Graf 11

Při srovnání těchto údajů s daty z Eurostatu však narážíme na výrazné nesrovnalosti, informace naprosto neodpovídají, s výjimkou poměrně korespondujícího čísla celkového počtu studentů vyššího sekundárního vzdělávání ve sledovaných letech 2013–2018, resp. 2013/2014–2018/2019.

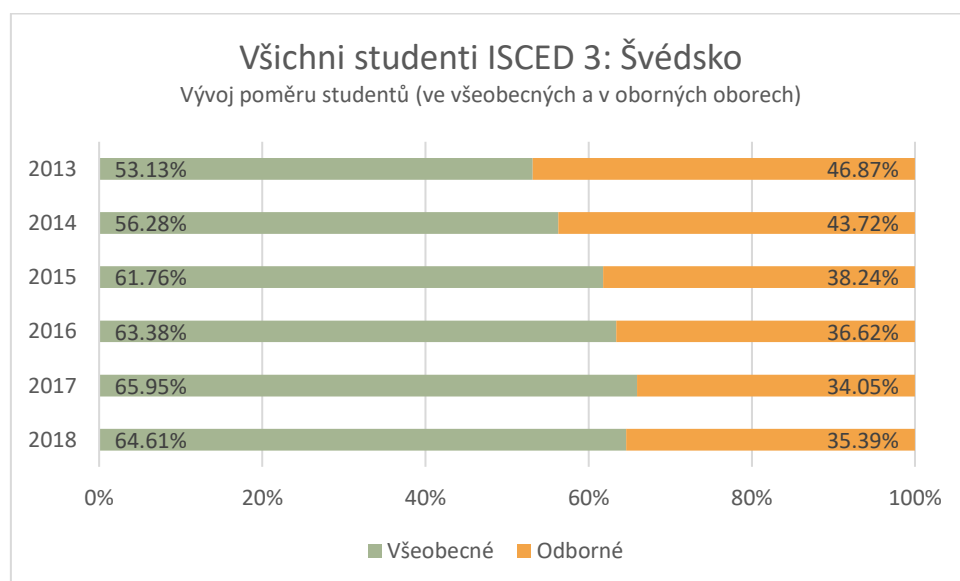
V. Hulík však upozornil, že mnohdy pouze správci dat a jejich dodavatelé do Eurostatu vědí, která data jsou správná a jak se liší mezinárodní definice od mnohdy jinak vytvářených národních klasifikací. Jedním z vysvětlení tak může být i to, že informantka z Maďarska nebyla odpovědná za dodávání dat do Eurostatu, pracuje tedy s jinými daty a zabývá se věcně problematikou odborného vzdělávání.

Respondentka každopádně uvedla, že také CEDEFOP reportuje 30 % studentů odborného vzdělávání, což opět s národními daty, které má k dispozici ona, nesouhlasí.

4.2.2 Švédsko

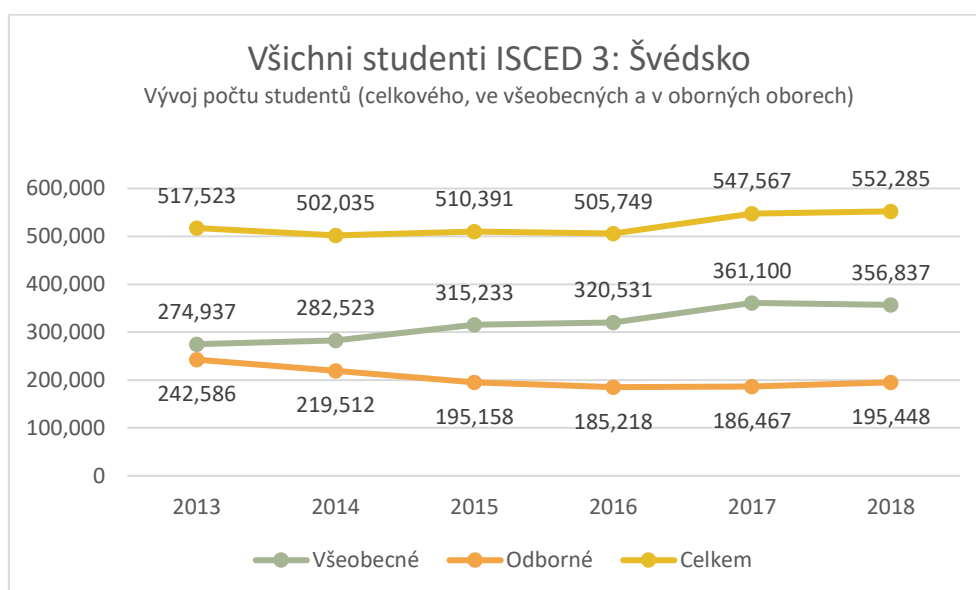
Dle dat z Eurostatu (2021g) ve Švédsku se odehrál největší nárůst podílu studentů všeobecných oborů ve vyšším sekundárním vzdělávání mezi roky 2013 a 2018. Na grafu 12 pozorujeme postupný nárůst podílu studentů ve všeobecném vzdělávání do roku 2017, rok 2018 pak zaznamenal mírný pokles. Data z následujících let bohužel zatím nejsou k dispozici, není tedy jasné, zda půjde o změnu trendu nebo pouze krátkodobý výkyv.

Od roku 2013 do roku 2017 se podíl studentů všeobecného vzdělávání na vyšším sekundárním vzdělávání posunul z 53 % na 66 %, vzrostl tedy o 13 p. b. V roce 2018 pak klesl na 65 %.



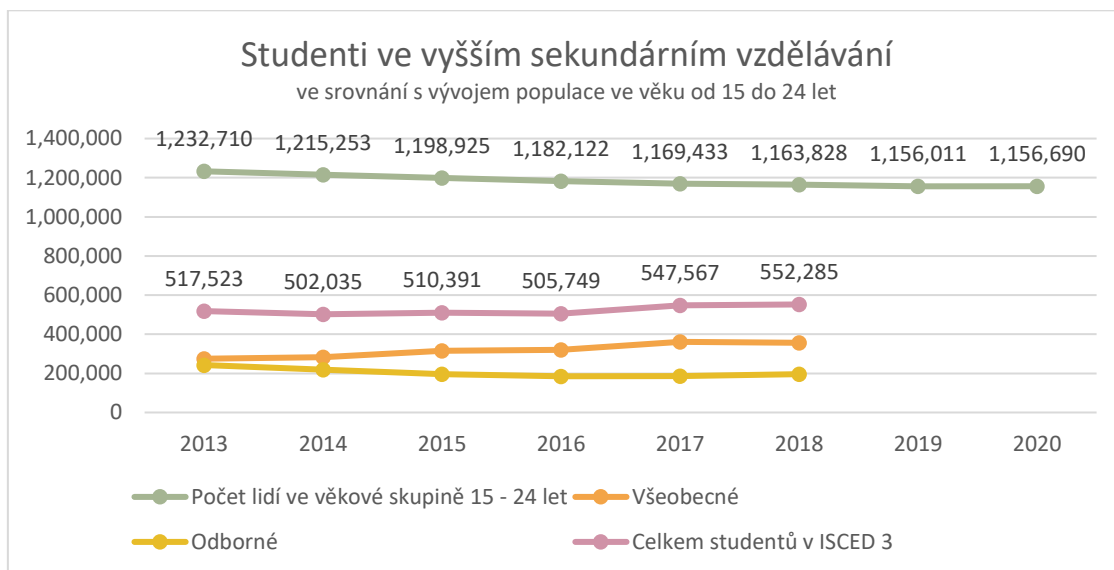
Graf 12

Absolutní počet studentů celkově i dle zaměření oborů vidíme v grafu 13. Můžeme zde vyčíst, že celkový počet studentů na úrovni ISCED 3 mezi lety 2013 a 2016 kolísal, v roce 2017 pak nastal patrnější nárůst. I v absolutních číslech podíl studentů v odborných programech provázal pokles, zatímco studentů v těch všeobecných vesměs přibývalo.



Graf 13

V grafu 14 je navíc křivka populace ve věkové skupině 15–24 let. Mírný nárůst celkového počtu studentů ve vyšším sekundárním vzdělávání je v kontextu klesajícího počtu lidí mezi 15 a 24 roky života zajímavým jevem. Důvodem by mohl být celkově se zvyšující standard dosaženého vzdělání a tedy nárůst zájmu o vyšší sekundární vzdělávání i přes pokles nejpravděpodobnějších zájemců, případně je možné, že ke zvýšenému zájmu o doplnění vyššího sekundárního vzdělávání docházelo ve zvýšené míře ve starších věkových skupinách.



Graf 14

Eurydice (2021g) uvádí, že zákony a regulace ohledně školství vytváří ve Švédsku parlament a vláda, která stanovuje vzdělávací cíle a kompetence, ze kterých vychází kurikula a náplně jednotlivých kurzů. Jsou to však místní samosprávy, kdo následně implementuje další dokumenty nutné pro naplnění těchto cílů. Také většina financování škol přichází z daní místní samosprávě, ačkoliv je zde také část příspěvku ze státní pokladny.

Školy zavádí vlastní „skolplan“ definující organizaci, financování, ale také hodnocení aktivit v každé škole, který má určovat, jak plánuje tato samosprávní jednotka naplňovat centrálně stanovené vzdělávací cíle. Celkově je ale školství ve Švédsku poměrně decentralizované. (tamtéž)

Na základní školy („grundskola“) pokrývající primární a nižší sekundární úroveň vzdělávání (ISCED 1 a ISCED 2) navazuje vyšší sekundární vzdělávání pro žáky ve věku 16–19 let. „Aktuální struktura vyššího sekundárního vzdělávání je platná od 1. 7. 2011 a nabízí 18 „národních programů“ („nationell program“). Šest z nich jsou programy zaměřené na přípravu na vyšší vzdělávání, dvanáct programů je pak odborných. Navíc existuje ještě pět přípravných programů, které se přizpůsobují na míru žákům“ Eurydice (2021g).

Osm základních předmětů je součástí všech programů na úrovni ISCED 3, ovšem kromě nich jsou součástí předměty specifické pro daný program (tzv. „programgemensamma ämnen“).

S doplňujícími otázkami ohledně Švédska jsem se obrátila na tři kontakty. Jeden z nich, pracovník Švédské národní agentury pro vzdělávání („Skolverket“), souhlasil s rozhovorem a upozornil na existenci dokumentu o výzkumném šetření postojů k odbornému vzdělávání ve Švédsku.

V tom (Skolverket, 2018) je nastíněn vývoj, který Švédsko v oblasti odborného ISCED 3 vzdělávání prošlo. Vysvětluje, že do roku 2011 byly základní předměty (švédština, angličtina, matematika) a jejich časová dotace stejná jak ve všeobecných, tak odborných programech. Za účelem lepší přípravy studentů v odborných programech pro potřeby trhu práce velmi diverzifikované ekonomiky se však rozhodli pro reformu, která snižuje časovou dotaci těchto základních předmětů a dává tak více prostoru těm specializovaným. Na druhou stranu, studenti těchto programů mají možnost si odebrané hodiny vybrat jako volitelné a tím splnit také limity stanovené pro možnost pokračovat následně ve studiích na terciární úrovni.

Odpovědi na průzkum ohledně odborného vzdělávání ve Švédsku ukázaly, že 97 % Švédů starších 15 let mají povědomí o odborném vyšším sekundárním vzdělávání, nicméně každý pátý uvádí, že mu bylo odborné vzdělávání vymlouváno. V reakci na to vznikla v roce 2017 kampaň na vyvrácení mylných informací, prezentujících odborné vyšší sekundární vzdělávání jako slepou uličku v celoživotním vzdělávání. Je snaha tedy mimo jiné šířit povědomí o tom, že i z odborných programů, pokud si student vezme volitelnou švédštinu a angličtinu, lze pokračovat do vyššího vzdělávání. (tamtéž)

Dle odpovědí v dotazníku se jeví, že reputace vyššího sekundárního odborného vzdělávání se před a po reformě nezměnila. Nicméně na grafu poměru studentů ve všeobecných a odborných programech je vidět výrazný pokles studentů odborných programů po roce 2011. Na druhou stranu počet lidí, kteří by odborné studium doporučili mladému člověku, se mezi roky 2011 a 2016 zvýšil. Navíc se ve Švédsku oproti evropskému průměru více lidí

rozhoduje pro volbu programu dle svých individuálních zájmů a schopností. (Skolverket, 2018)

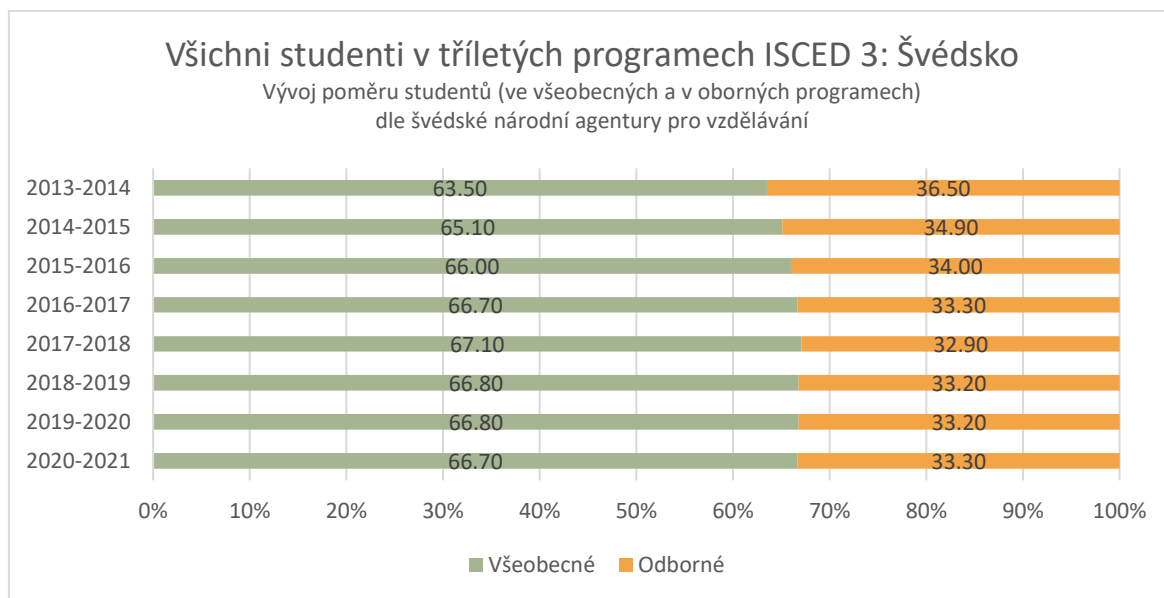
Rozhovor

Online setkání s pracovníkem švédské národní agentury pro vzdělávání, panem Almgrenem, přineslo dodatečné informace a vysvětlení k fungování švédského systému vyššího sekundárního vzdělávání. Zaznělo, že školství funguje poněkud „tržním způsobem“ a poskytovatelé vzdělání reagují spíše na to, jaká je poptávka studentů, nikoli tolik dle potřeb trhu práce. Je ale velmi náročné to změnit, protože možnost studentů vybrat si svou vzdělávací cestu je pro obyvatele vysokou prioritou. Také vysoká míra decentralizace neumožňuje tento způsob fungování příliš ovlivnit. Důsledkem ale pak bývá, že studenti všeobecných programů, které mají sloužit jako příprava na vyšší vzdělávání, dále nepokračují, a bez profesní kvalifikace se ocitají na trhu práce, kde pak nastupují do zaměstnání, které nevyžadují specializované schopnosti a znalosti. Takových míst je ale poměrně málo.

Počet oborů vyššího sekundárního vzdělávání je, jak uvádí Eurydice, 6 všeobecných („přípravných“) a 12 odborných. Odborné programy jsou tak poměrně široké, studenti si v nich docela flexibilně volí jednotlivé kurzy/předměty, které ale musí naplňovat cíle kvalifikačního osvědčení (tzv. „diploma goals“). Kvalifikace však nejsou navrženy příliš specificky, absolvent se kvalifikuje pro práci v určitém sektoru nebo aspektech, není zde provázanost s konkrétní profesí. Také trh práce je v tomto velmi volný a jen velmi málo profesí má přesně dáno, jakou musí mít pracovníci kvalifikaci – ve většině případů je to zcela na výběru konkrétního člověka zaměstnavatelem.

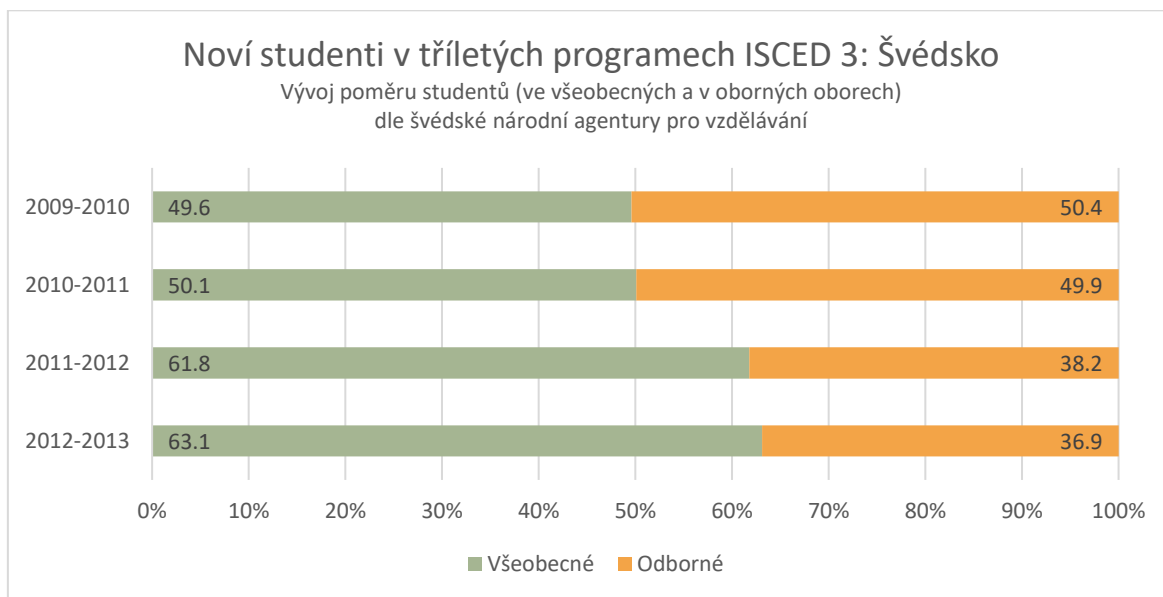
Pan Almgren poskytl také data z národních statistik ohledně poměru studentů ve všeobecných a odborných programech vyššího sekundárního vzdělávání, která jsou dostupná již i pro roky 2020 a 2021. Z nich jsem sestavila graf 15. Při srovnání s grafem 12, zpracovaném na základě dat Eurostatu, lze zpozorovat rozdíly, které jsou zřejmě způsobeny rozdílností zahrnutých studentů do součtů. Pro lepší vypovídající hodnotu jsou v datech od pana Almgrena (graf 15) zahrnuti pouze studenti vyššího sekundárního vzdělávání v rámci

tříletých programů. Nejsou zde tedy ti studenti, kteří si doplňují vzdělání této úrovně mimo programy, studiem konkrétních předmětů/kurzů (typicky dospělí).



Graf 15

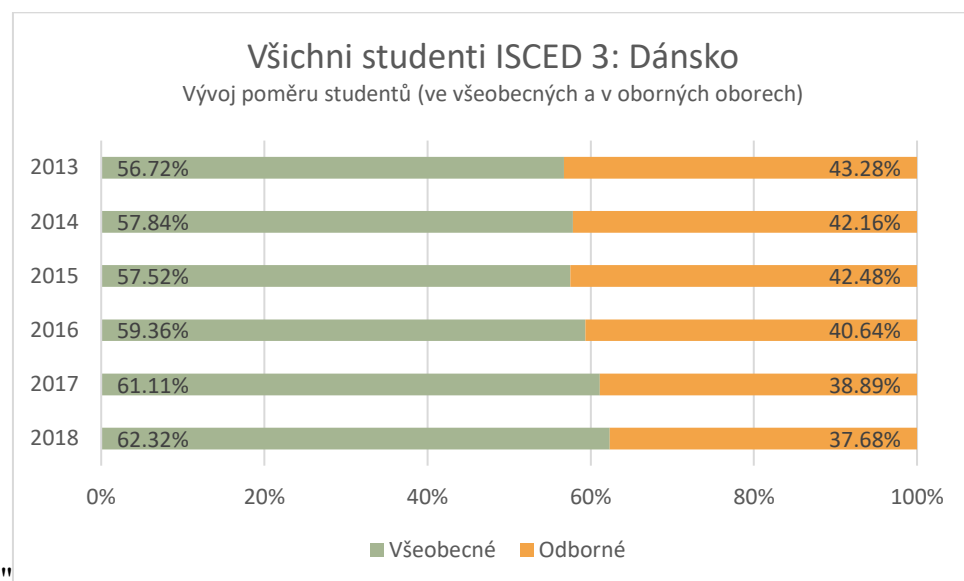
Pro ilustraci snížení počtu studentů v odborných programech po reformě v roce 2011 byla švédskou národní agenturou pro vzdělávání poskytnuta také data ohledně studentů nastupujících do prvních ročníků (graf 16).



Graf 16

4.2.3 Dánsko

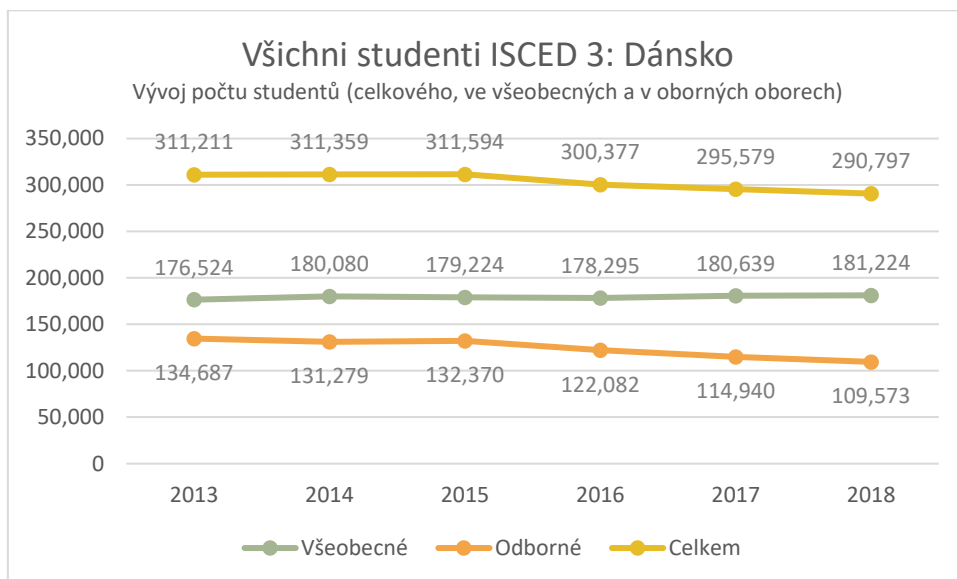
V Dánsku data z Eurostatu ukazují na pozvolný růst podílu studentů všeobecných oborů ve vyšším sekundárním vzdělávání mezi lety 2013 a 2018, ačkoliv rok 2016 z tohoto trendu mírně vybočuje. Od roku 2013 do roku 2018 se podíl studentů všeobecných oborů ve vyšším sekundárním vzdělávání zvýšil o zhruba 5 p. b. (graf 17).



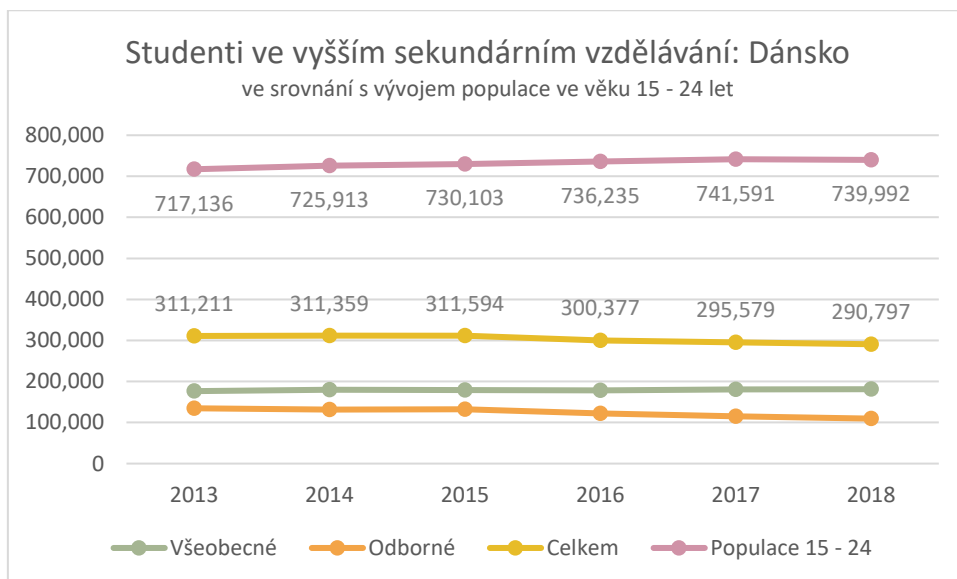
Graf 17

Na grafu 18 lze pozorovat, že v Dánsku docházelo k celkovému úbytku studentů vyššího sekundárního vzdělávání, ačkoliv, jak lze vidět na grafu 19, populace ve věkové skupině 15–24 let ve sledovaných letech mírně rostla.

V absolutních číslech vidíme poměrně ustálený počet studentů ve všeobecných oborech vyššího sekundárního vzdělávání, růst jeho podílu je tedy zapříčiněn spíše úbytkem celkového počtu studentů, což vede k zachování počtu studentů ve všeobecných programech a přirozenému poklesu studentů v odborných oborech, což se jeví jako nižší poptávka o tyto obory. Odborné obory přišly mezi lety 2013 a 2018 o 24114 studentů, což znamenalo úbytek téměř o 19 %.



Graf 18



Graf 19

Na otázky ohledně případu Dánska jsem dostala jednu písemnou odpověď od pana Ole Dibberna Andersena, který preferoval písemné odpovědi před online rozhovorem. Ve svých odpovědích uvedl, že v letech 2019 a 2020 70 % studentů vyššího sekundárního vzdělávání studovalo všeobecné obory, 20 % pak obory odborné.

Dále uvádí, že „existuje národní strategie s cílem přilákat více studentů do odborných programů, ale čísla se zatím příliš patřičným směrem neposouvají. Cíl byl vytyčen tak, že by v roce 2020 mělo být 25 % uchazečů o odborné programy, v roce 2025 pak 30 %.“

Co se týče přijímání do jednotlivých oborů na poli vyššího sekundárního vzdělávání, pan Adersen vysvětluje, že o přijetí většinou rozhoduje průměr známek během povinné školní docházky. „Pro všeobecné programy musí mít student průměr známek 5.0 (škála je od -2 do 12), když opouští povinné školní vzdělávání. V některých případech může být přijat uchazeč bez tohoto průměru po individuálním zhodnocení. Pro odborné programy musí mít uchazeči známku 2.0 z dánštiny a matematiky. Na oba typy programů se teda hlásí více žáků, než kolik může být přijato.“

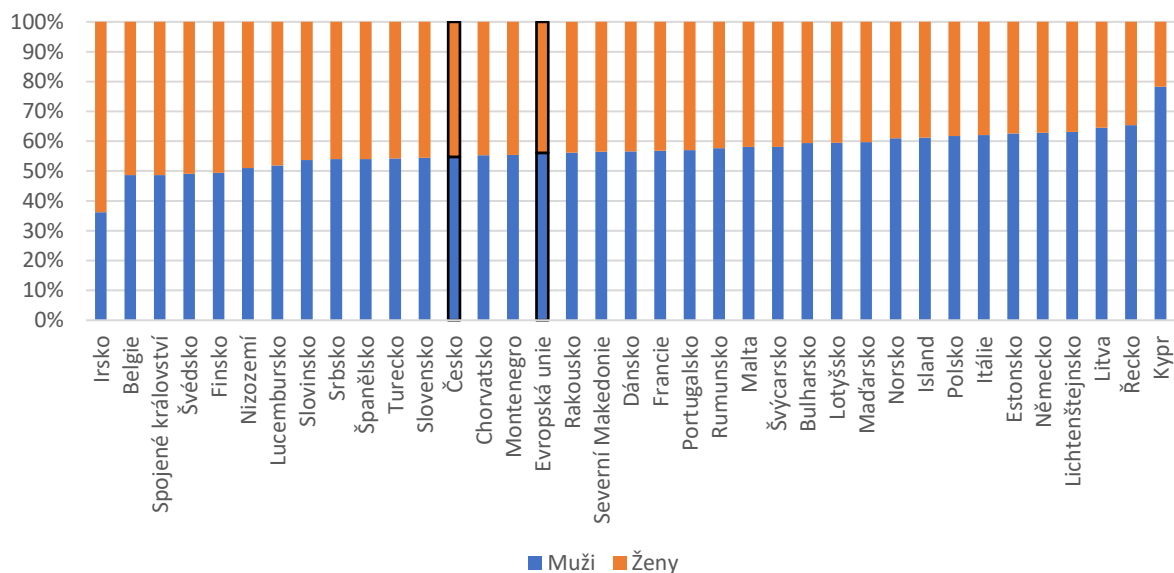
Za více populární jsou, podle pana Andersena, považovány obory všeobecné. Těch existují 4 druhy. Dále existuje 1 program kombinující všeobecné i odborné vzdělávání, tzv. EUX. Odborných oborů rozlišují v Dánsku 106, ale jsou viděny jako méně oblíbené, ačkoliv vzniká mnoho iniciativ, které by měly zájem o ně pozvednout (zatím bez úspěchu). Jako důvod menší popularity odborných programů uvádí nutnost získat kontrakt u některé společnosti, což může být náročné. Bez něj však nelze studium tohoto typu dokončit.

4.3 Aspekt pohlaví ve všeobecných a odborných oborech

Dalším z použitých souborů dat je (Eurostat, 2021b), ze kterého lze vyčíst počty mužů a žen ve všeobecném a v odborném vyšším sekundárním vzdělávání v letech 2013–2019. Data jsou rozepsána pro jednotlivé NUTS2 regiony, pro účely této práce byly ale vybrány pouze shrnující počty za celé státy. Počty studentů byly přepočítány na procenta reprezentující poměr mužů a žen v daném odvětví v konkrétním státě v průměru za roky 2013–2019. V případě, že pro některé země nebyla data pro určité roky k dispozici, byl průměr počítán pouze z let, kdy země data dodala.

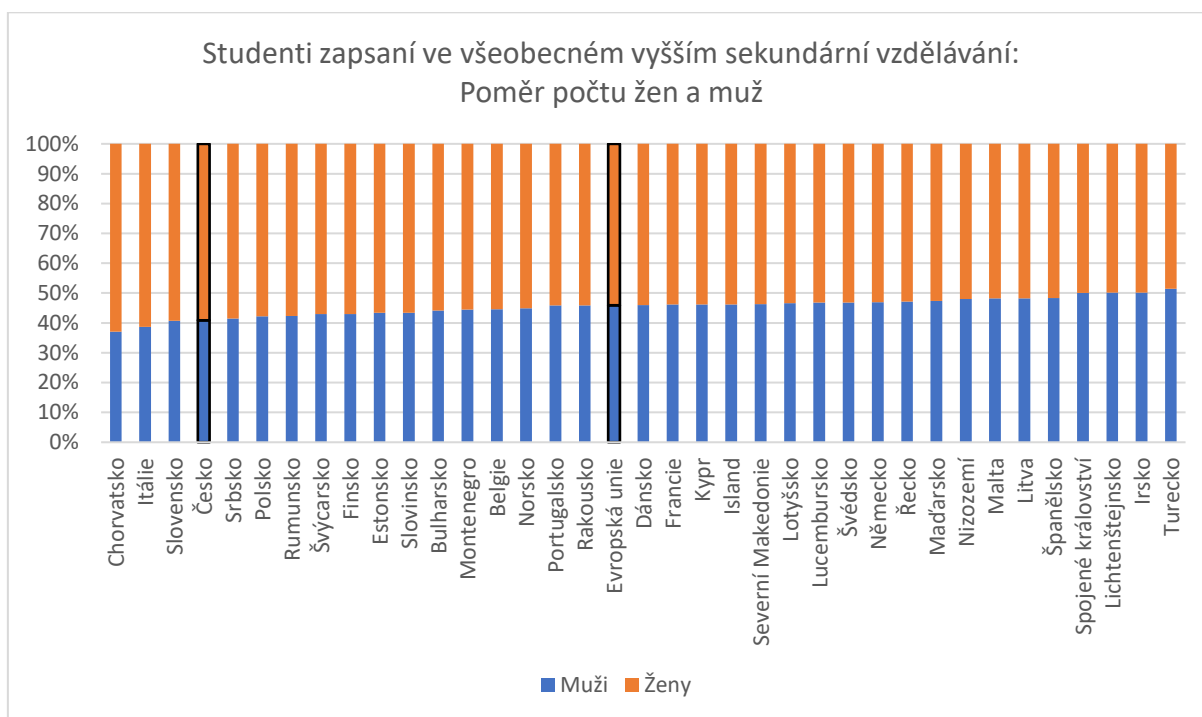
V odborném vzdělávání (graf 20) můžeme pozorovat, že ve vyšším sekundárním vzdělávání odborném ve většině uvedených zemí převažují muži nad ženami. V podstatě vyrovnané jsou tyto poměry v Belgii, Spojeném království, Švédsku a Finsku (zde s cca 2 % převahou žen) nebo v Nizozemsku a Lucembursku (s cca 2 % převahou mužů). Poměr mužů vůči ženám na odborných oborech je vyšší než 3:2 v Lotyšsku, Maďarsku, Norsku, na Islandu, v Polsku, Itálii, Estonsku, Německu, Lichtenštejnsku, Litvě, Řecku a na Kypru, kde procento mužů dosahuje dokonce 78 % všech studentů vyššího sekundárního odborného vzdělávání.

Studenti zapsaní v odborném vyšším sekundární vzdělávání:
Poměr počtu žen a muž



Graf 20

Ve všeobecném vyšším sekundárním vzdělávání (graf 21) naopak, s výjimkou Turecka, všechny země vykazují větší zastoupení žen. I v Turecku je navíc převaha mužů velmi nízká (o cca 2 %). Států, kde je poměr žen vůči mužům na všeobecných oborech vyšší než 3:2, je však velmi málo. Jedná se o Chorvatsko (63 % žen), Itálii (61 % žen) a poměrně blízko tomuto procentu jsou ještě na Slovensku, v Česku a Srbsku (59 % žen).



Graf 21

Z grafů 20 a 21 je patrný trend napříč většinou zemí, ukazující větší zastoupení mužů v oborech odborného vzdělávání a větší zastoupení žen v oborech všeobecných. Roli ve vzniku tohoto jevu může hrát mimo jiné tzv. „genderovanost instituce školy“ spojená s nesterétným hodnocením mužů a žen (resp. chlapců a dívek) již na úrovni primárního vzdělávání (Matějů a Simonová, 2013). Žáci mohou být ovlivněni zpětnou vazbou v podobě hodnocení učitele při výběru střední školy, respektive studijního zaměření na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání.

Analýza ukazuje na to, že „školní známkování působí nikoli v neprospěch dívek, ale naopak v neprospěch chlapců, kteří jsou při stejných dovednostech klasifikováni hůře než dívky“ (Matějů a Simonová, 2013, s. 130). Je tedy možné, že vyšší zastoupení dívek ve všeobecných oborech vyššího sekundárního vzdělávání je dáno chápáním všeobecných oborů jako náročnějších a vhodnějších pro žáky s lepšími studijními výsledky.

5 Shrnutí, diskuse a závěr

Cílem této práce bylo srovnat vyšší sekundární vzdělávání České republiky se stejným stupněm vzdělávání v rámci evropských zemí, které dávají svá národní administrativní data o průchodu studentů vzdělávací soustavou k dispozici v databázi Eurostatu.

Na základě těchto dat bylo zjištěno, že navzdory narativu nedostatku studentů v odborném vzdělávání, šířenému některými médii, má naše země třetí nejvyšší podíl studentů v odborně zaměřených oborech v rámci porovnávaných zemí (průměrně za roky 2013–2018). Trendem mezi roky 2013 a 2018 byl v Česku nicméně mírný růst podílu studentů ve všeobecných programech vyššího sekundárního vzdělávání. K nárůstu podílu studentů ve všeobecných oborech mezi lety 2013 a 2018 došlo kromě ČR ještě v 19 dalších evropských zemích, pokles naopak zaznamenalo 16 zemí.

Bližší pozornost byla věnována zemím se signifikantnějšími změnami podílů studentů ve všeobecné a odborné větvi vyššího sekundárního vzdělávání, konkrétně Maďarsku, Švédsku a Dánsku, vzhledem k ochotě místních odborníků sdílet národní data a tipy na další dokumentaci.

Ač se dle Eurostatu jevila situace v každé zemi jiná (jiný trend populace ve věku typickém pro studium ISCED 3 programy, jiné podíly studentů ve všeobecných a odborných programech vyššího sekundárního vzdělávání a jejich trendy), zástupci všech tří zemí uvedli, že vnímají potřebu zvyšovat podíl studentů v odborném vzdělávání. Je však třeba vzít v úvahu, že všichni tři zahraniční respondenti jsou kontaktními osobami sítě ReferNet, která spadá pod CEDEFOP – Evropské centrum pro rozvoj odborného vzdělávání. Z podstaty původu kontaktů je tedy pravděpodobné, že se jedná o respondenty zabývající se odborným vzděláváním a jejich vidění i prezentace národní situace a strategie tím může být značně ovlivněna. Nikdo z kontaktovaných osob mimo ReferNet bohužel na zaslané otázky neodpověděl, bylo by však jisté přínosné jejich náhled mít.

Jako důvody pro potřebu zvýšit podíl studentů v odborných oborech byla uváděna například nutnost přizpůsobit se čím dál specifitějším požadavkům pracovního trhu (Maďarsko) nebo časté rozhodnutí absolventů všeobecného vyššího sekundárního vzdělání již nepokračovat

ve studiu a v důsledku toho špatná uplatnitelnost na trhu práce, který je přesycený nekvalifikovanými lidmi (Švédsko).

Naopak jednou z hlavních příčin, proč studenti mívají větší zájem o všeobecné obory, bývá v těchto zemích nejspíš snaha nechat si otevřené dveře do terciárního stupně vzdělávání, které vyžaduje zakončení vyššího sekundárního studia na úrovni 344 nebo 354.

Zajímavostí v tomto směru je Švédsko, které v rámci reformy odebralo odborným programům několik povinných všeobecných předmětů, které ale student může volitelně absolvovat a zajistit si i tak možnost studia v terciárním stupni. Nicméně tato změna uvedená v roce 2011 směřovala k znatelnému snížení podílu studentů v odborných oborech. Důvody tohoto jevu by byly zajímavým podnětem k dalšímu výzkumu.

Co se týče počtu rozlišovaných oborů v rámci vyššího sekundárního vzdělávání, Maďarsko specifikuje 175 základních profesí, kterými se dá vyučit, Dánsko uvedlo celkově 111 oborů a Švédsko 18 oborů. Česká republika tedy se svými 271 obory vycházejícími z již zobecněných RVP zůstává stále zemí s poměrně velkým množstvím vzdělávacích drah, ze kterých si potenciální studenti musí před nástupem vybrat.

Srovnání tohoto typu by však bylo jistě vhodné udělat na základě dat z více zemí, tento malý vzorek může srovnání zkreslovat.

Poslední část výzkumu ukázala, že mezi všeobecnými a odbornými obory vyššího sekundárního vzdělávání je patrný trend napříč většinou zemí – v odborných oborech převládají většinou chlapci, ve všeobecných pak většinou dívky. Zda je zde přímá souvislost s konceptem „genderovanosti instituce školy“ zasluhuje bližší bádání.

Seznam použitých informačních zdrojů

Anon., 2004a. *Zákon č. 111/1998 Sb. Zákon o vysokých školách* [online]. 2004. [vid. 2021-07-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>

Anon., 2004b. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. 2004. [vid. 2021-07-07]. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>

Anon., 2010. *Nářízení vlády č. 211/2010 Sb. o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání* [online]. 2010. [vid. 2021-07-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-211>

Anon., 2018. Kapacita učilišť zůstala opět nenaplněná. *Novinky.cz* [online]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/kapacita-ucilist-zustala-opet-nenaplнена-40057908>

Anon., nedatováno. Greger, D., Straková, J., Martinková, P. (2020). *Extending the ILSA study design to a longitudinal design: TIMSS and PIR*.

BEDERKA, Tomáš, 2018. *Postoje ke společnosti a škole u žáků ve středním odborném vzdělávání*. B.m. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání. Vedoucí práce Dvořák, Dominik.

BLINOVA, Tatiana, Svetlana BYLINA a Victor RUSANOVSKIY, 2015. Vocational Education in the System of Determinants of Reducing Youth Unemployment: Interregional Comparisons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. **214**, Worldwide trends in the development of education and academic research, Sofia, Bulgaria, 15-18 June, 2015., 526–534. ISSN 1877-0428. Dostupné z: doi:[10.1016/j.sbspro.2015.11.756](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.756)

BOL, Thijs, Christina CIOCCA ELLER, Herman G. VAN DE WERFHORST a Thomas A. DIPRETE, 2019. School-to-work linkages, educational mismatches, and labor market outcomes. *American Sociological Review*. **84**(2), 275–307.

CEDEFOP, 2021. *ReferNet national partners | Cedefop* [online] [vid. 2021-07-12]. Dostupné z: <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/networks/refernet/national-partners>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, ed., 2008. *Mezinárodní klasifikace vzdělání (ISCED 97)* [online]. Praha: Český statistický úřad. ISBN 978-80-250-1723-4. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20536112/022608.pdf/c483e906-0604-4212-824e-acc7cd9b2cf3?version=1.0>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2014. Metodika -Mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 97. *Metodika -Mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 97* [online] [vid. 2021-07-07]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/metodika_mezinarodni_klasifikace_vzdelani_isced_97

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2016a. *Klasifikace vzdělání CZ-ISCED 2011* [online] [vid. 2021-07-07]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/23169548/cz-iscsed+2011.pdf/fa446ca2-e212-4dd8-a61e-a80a3152f7cb?version=1.0>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2016b. *Zařazení českých vzdělávacích programů do Klasifikace vzdělání CZ-ISCED 2011* [online] [vid. 2021-07-07]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/23169548/zarazeni_ceskych_vzdelavacich_programu_do_klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011.pdf/6e3c69a3-7a1b-4bda-8dfb-81251b04cf90?version=1.1

EUROSTAT, 2019. *Ireland Metadata | Pupils and students - enrolments (educ_uoe_enr)* [online] [vid. 2021-07-12]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/educ_uoe_enr_esqrs_ie.htm

EUROSTAT, 2021a. *Pupils enrolled in upper-secondary education by programme orientation, sex and age [EDUC_UOE_ENRS05]* [online]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/bookmark/49693f88-5897-45c3-a49d-90ae1968f914?lang=en>

EUROSTAT, 2021b. *Pupils enrolled in upper-secondary education by programme orientation, sex and age [EDUC_UOE_ENRS06]* [online]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_enrs06/default/table?lang=en

EURYDICE, 2021a. *Česká republika | Primární a nižší sekundární vzdělávání (Základní vzdělávání)* [online] [vid. 2021-07-07]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/single-structure-education-integrated-primary-and-lower-secondary-education-7_cs

EURYDICE, 2021b. *Česká republika | Vyšší sekundární vzdělávání a postsekundární neterciární vzdělávání (Střední vzdělávání)* [online] [vid. 2021-07-07]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/upper-secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-7_cs

EURYDICE, 2021c. *Česká republika | Organizace a struktura vzdělávacího systému* [online] [vid. 2021-07-07]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-21_cs

EURYDICE, 2021d. *Česká republika | Organizace základního vzdělávání* [online] [vid. 2021-07-07]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-single-structure-education-7_cs

EURYDICE, 2021e. *Denmark Overview* [online] [vid. 2021-07-07]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/denmark_en

EURYDICE, 2021f. *Hungary | Organisation of General Secondary Education* [online] [vid. 2021-07-07]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-general-secondary-education-2_en

EURYDICE, 2021g. *Sweden Overview* [online] [vid. 2021-07-07]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/sweden_en

EVROPSKÁ KOMISE, nedatováno. *Eurostat - European statistics* [online] [vid. 2021-07-12]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/info/departments/eurostat-european-statistics_en

GREGER, David, 2010. Nerovnosti ve vzdělávání - od konceptů k měření. In: *Nerovnosti ve vzdělávání | Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN 978-80-7419-032-2.

GREGER, David, 2015. Metodologie srovnávací pedagogiky ve světě, u nás a v kontextu této publikace. In: *Srovnávací pedagogika proměny a výzvy* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 59–66 [vid. 2021-07-10]. ISBN 978-80-7290-860-8. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/files/2016/04/Srovnavaci_pedagogika.pdf

Greger, D., Straková, J., Martinková, P. (2020). Extending the ILSA study design to a longitudinal design: TIMSS and PIRLS extension in the Czech Republic – CLoSE study. In Nilsen T., Stancel-Piątak, A., Gustafsson, J.-E. (Eds.) *International Handbook of Comparative Large-Scale Assessment in Education. An extensive review of Perspectives and Findings*. Springer. (rukopis)

HALL, Caroline, 2016. Does more general education reduce the risk of future unemployment? Evidence from an expansion of vocational upper secondary education. *Economics of Education Review* [online]. **52**, 251–271. ISSN 0272-7757. Dostupné z: doi:[10.1016/j.econedurev.2016.03.005](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.03.005)

HANUSHEK, Eric A., Guido SCHWERDT, Ludger WOESSMANN a Lei ZHANG, 2017. General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Lifecycle. *Journal of Human Resources* [online]. **52**(1), 48–87. ISSN 0022-166X, 1548-8004. Dostupné z: doi:[10.3368/jhr.52.1.0415-7074R](https://doi.org/10.3368/jhr.52.1.0415-7074R)

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA, 2002. *Sociologie výchovy a školy*. B.m.: Portál. ISBN 80-7178-635-7.

KERCKHOFF, Alan C., 2001. Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective. *Sociology of Education* [online]. **74**, 3–18. ISSN 0038-0407. Dostupné z: doi:[10.2307/2673250](https://doi.org/10.2307/2673250)

- KORBER, Maïlys a Daniel OESCH, 2019. Vocational versus general education: Employment and earnings over the life course in Switzerland. *Advances in Life Course Research* [online]. **40**, 1–13. ISSN 1040-2608. Dostupné z: doi:[10.1016/j.alcr.2019.03.003](https://doi.org/10.1016/j.alcr.2019.03.003)
- KRUEGER, Dirk a Krishna B. KUMAR, 2004. Skill-Specific rather than General Education: A Reason for US–Europe Growth Differences? *Journal of Economic Growth* [online]. **9**(2), 167–207. ISSN 1573-7020. Dostupné z: doi:[10.1023/B:JOEG.0000031426.09886.bd](https://doi.org/10.1023/B:JOEG.0000031426.09886.bd)
- LANDMAN, Todd, 2008. *Issues and methods in comparative politics: an introduction*. Third Edition. B.m.: Taylor & Francis e-Library. ISBN 0-203-92978-0.
- LETENDRE, Gerald K., Barbara K. HOFER a Hidetada SHIMIZU, 2003. What is tracking? Cultural expectations in the United States, Germany, and Japan. *American educational research journal*. **40**(1), 43–89.
- MANAGEMENTMANIA, 2016. ISCED (International Standard Classification of Education). *ManagementMania.com* [online] [vid. 2021-07-07]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/isced-international-standard-classification-of-education>
- MARTINKOVÁ, Patrícia, Adéla HLADKÁ a Eva POTUŽNÍKOVÁ, 2020. Is academic tracking related to gains in learning competence? Using propensity score matching and differential item change functioning analysis for better understanding of tracking implications. *Learning and Instruction* [online]. **66**, 101286. ISSN 0959-4752. Dostupné z: doi:[10.1016/j.learninstruc.2019.101286](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101286)
- MATĚJŮ, Petr a Natálie SIMONOVÁ, 2018. Koho znevýhodňuje škola: chlapce, nebo dívky? *ORBIS SCHOLAE*. **7**(3), 107–138.
- MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ, 2003. Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností. Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumu PISA 2000. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* [online]. **39**(5), 625–652. ISSN 00380288, 2336128X. Dostupné z: doi:[10.13060/00380288.2003.39.5.03](https://doi.org/10.13060/00380288.2003.39.5.03)

MŠMT, 2020. *RVP SOV – všechny obory vzdělávání platné k 1. září 2020 – edu.cz* [online]. [vid. 2021-07-12]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/rvp-sov-2020-zari/>

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník* [online]. B.m.: Portál [vid. 2021-07-07]. ISBN 978-80-7178-772-3. Dostupné z: <https://is.muni.cz/publication/511285/cs/Pedagogicky-slovník/Prucha-Walterova-Mares>

SEO -SITE:COM S.R.O, 2009. *Lycea - katalog-skol.cz* [online] [vid. 2021-07-07]. Dostupné z: <https://www.katalog-skol.cz/dle-vykonu/lycea>

SKALKOVÁ, Jarmila, 2002. Problém osmiletých gymnázií (Historické a teoretické souvislosti). *Pedagogická orientace*. **12**(2), 26–43. ISSN 1211-4669.

SKOLVERKET, 2018. *Cedefop European Public Opinion Survey on Vocational Education Training, country overview: Sweden. Cedefop ReferNet thematic perspectives series*. [online]. 2018. [vid. 2021-10-07]. Dostupné z: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2018/opinion_survey_VET_Sweden_Cedefop_ReferNet.pdf

SPRING, Joel H, 1976. *The sorting machine: national educational policy since 1945*. New York: McKay. ISBN 978-0-679-30304-6.

STRAKOVÁ, Jana, 2010. Vývoj diferenciacie vzdělávacích výsledků na úrovni povinného vzdělávání. In: *Nerovnosti ve vzdělávání | Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN 978-80-7419-032-2.

STRAKOVÁ, Jana, 2015. Strong vocational education – a safe way to the labour market? A case study of the Czech Republic. *Educational Research* [online]. **57**. Dostupné z: doi:[10.1080/00131881.2015.1030853](https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1030853)

STRAKOVÁ, Jana a David GREGER, 2018. Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis scholae*. **7**(3), 73–85. ISSN 1802-4637.

SUCHÁČEK, Petr, 2014. Spor o víceletá gymnázia: historický kontext a empirická data. *Studia paedagogica* [online]. **19**(3), 139–154. ISSN 2336-4521. Dostupné z: doi:[10.5817/SP2014-3-8](https://doi.org/10.5817/SP2014-3-8)

SUCHOMEL, Petr, 2008. Gymnázia už nejsou pro elitu, berou každého. *Idnes.cz* [online]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/gymnazia-uz-nejsou-pro-elitu-berou-kazdeho.A080908_215713_domaci_dp

ŠTĚASTNOVÁ, Pavlína a Petra DRAHOŇOVSKÁ, 2012. *Jak žáci základních a středních škol vybírají svou další vzdělávací nebo pracovní kariéru | Analýza výsledků dotazníkového šetření žáků základních a středních škol* [online]. 2012. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/AnalyzaKP_ZSaSS_pro_www.pdf

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS, 2012. *International standard classification of education: ISCED 2011*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics. ISBN 978-92-9189-123-8.

VAN DE WERFHORST, Herman G. a Jonathan J.B. MIJS, 2010. Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective. *Annual Review of Sociology* [online]. **36**(1), 407–428. Dostupné z: doi:[10.1146/annurev.soc.012809.102538](https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102538)

Seznam zkratek

ČR = česká republika

INES = Systém ukazatelů školských systémů (Indicators of Education Systems)

ISCED = mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání („International Standard Classification of Education“)

NÚV = Národní ústav pro vzdělávání

OECD = Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj

SŠ = střední škola

VOŠ = vyšší odborná škola

VŠ = vysoká škola